# المعرفة ١١٩

العدد (١١٩) صفر ١٤٢٦هـ مارس ٢٠٠٥م

مدارس « رؤية »

## تحويل «المفاهيم» الإسلامية إلى «تطبيقات» سلوكية

خلاوي دارفور

## حجرات الطوب تصدّ حملات التبشير!

أحمد زويل :

## آخر عشرين دقيقة أحسست فيها بالهدوء في حياتي



حملة التضامن الوطني ضد الإرهاب

# أحبك ياوطني

بسم الله الرحمن الرحيم

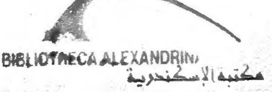
إعادة إصدار مجلة المعرفة كانت أحد أحلامي . وفي الأشهر الأولى من تشرفي بالعمل وزيراً كنت في جنيف أمثل المملكة في إحدى المؤتمرات الدولية . وسهرت تلك الليلة أضع عناصر مجلة المعرفة، وسبل تحقيق بعضها . وعند العودة إلى الرياض دعوت لاجتماع في إحدى قاعات أحد الفنادق، وضم ذلك الاجتماع كبار مسؤولي تعليم البنين والبنات ومعهم جمع من الصحفيين والمثقفين وكتاب الأعمدة . وحددت معالم دوريتنا « المعرفة »

شهرية، تنقل التجارب الدولية في ميدان التربية، عملية وتصلح لأن يقرأها الناس على مختلف مشاربهم «أي ليست بحثية أكاديمية»، منبر لمنسوبي التعليم . تعتمد على نفسها في التمويل . وآخر المتطلبات أن تكون بين يدي كل معلم ومعلمة . وكان ذلك الحفل البهيج برعاية صاحب السمو الملكي الأمير سلمان بن عبدالعزيز الذي تم الإعلان فيه عن إعادة صدورها . بفضل الله ثم بفضل العمل الدؤوب منكم وهيئة التحرير تحققت الأماني وبقي أمر أرجو الاجتهاد في تحقيقه وهو أن يصل عدد النسخ التي تطبع كل شهر لعدد كل المعلمين والمعلمات ومن في حكمهم .

ومجلة المعرفة هي هديتنا لكل من يزورنا أو نزوره داخل المملكة وخارجها وستبقى كذلك ... ودوام إرسالها لي بانتظام والسلام .

محمد بن أحمد الرشيد

**محمد بن أحمد الرشيد**
وزير التربية والتعليم
المشرف العام على « المعرفة »
( سابقاً )





مجلة شهرية تصدر عن

وزارة التربية والتعليم

المملكة العربية السعودية

تأسست عام ١٣٧٩ هـ في عهد وزير المعارف صاحب السمو الملكي الأمير فهد بن عبد العزيز

وأعيد إصدارها عام ١٤١٧ هـ في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز

العدد (١١٩) - صفر ١٤٢٦ هـ - مارس ٢٠٠٥م





إدارة النشر




ردمد: ١٣١٩-٦٢٠٠

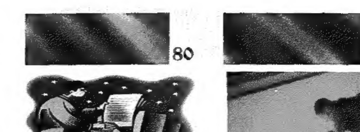
بسم الله الرحمن الرحيم

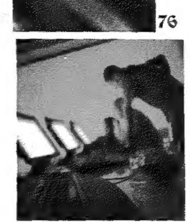
# الحصة الأولى

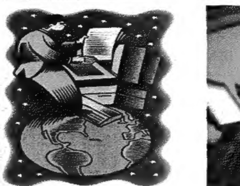
«الله يعين الرشيد» كان هذا هو القول السائد بين أوساط المجتمع وداخل أروقة الوزارة حين صدر قرار مجلس الوزراء بتعيين الدكتور محمد بن أحمد الرشيد وزيرًا للمعارف آنذاك قبل ما يقارب عشر سنين. وسر هذا القول/ الدعاء أنه أتى بعد وزير فذ، ولنقل داهية وزارية هو الدكتور عبدالعزيز الخويطر، فتصدى الدكتور الرشيد لإرث الدكتور الخويطر الغني والزاخر بالعناية والعزيمة والرعاية. فتح د.الرشيد كثيرًا من الشبابيك والأبواب على مختلف الجهات طمعًا في التجديد والهواء وكل ما فيه صالح للطالب والمدرسة والمنهج باغيًا بذلك اللحاق بالصف المدرسي النموذجي. تعامل مع الخصخصة كفكرة جديدة في العقل السعودي. انفتح على الإعلام وأعاد الهيكلة ووزع الصلاحيات وتحاشى المركزية. أنجز في عهده الكثير من الخطط الاستراتيجية والبرامج التقويمية والأنظمة التعليمية. أضيفت إليه مسؤولية تعليم البنات، وأيد بكل ما لديه من سعة أفق مسألة تجديد المناهج دون المساس بالمسلمات الثوابت الإسلامية، وأدخل الشورى إلى المدرسة وواصل محو الأمية وحقق نجاحات موثقة بالمدرسة الإلكترونية. وكانت مجلة المعرفة إحدى أبرز إنجازاته، فلولا دعمه لما رأت هذه المجلة النور، ولما رأيتموها كما هي الآن ساطعة. كان بسيط الحديث إلا أنه عميقه، عندما يخرج في حوار مشاهد تحس أنه وسط الناس رغم بشته الوزاري. وها هو يخرج من الوزارة الآن تاركًا بصمات وصداقات وتأييدات ليسلم آماله وأعماله وراياته إلى وزير آخر درس التربية وخبر التعليم ويحمل رصيدًا من العمل القيادي التربوي الطويل المصاحب بالعمل الإسلامي المتميز في الداخل والخارج هو الدكتور عبدالله بن صالح العبيد.

وما بين الدكتور الرشيد الرجل النشيط وما بين الدكتور العبيد الرجل الخبير تدعو للتربية والتعليم أن تصل مبتغاها بصحة وعافية وجدارة. المعرفة

# المحتويات









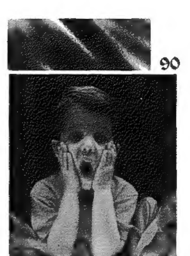


المراسلات

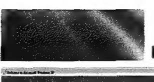
باسم: رئيس التحرير
ص.ب ٢٣٠٠٠٧ – الرياض ١١٣٢١
هاتف: ٤٠ ٤٠ ٤١٩ فاكس: ٤٧ ٤٧ ٤١٩
فاكس مجاني: ٨٠٠ ١٢٤ ٢٢٧٧
Letters should be sent to:
Editor-in-chief
P.O.Box: 7 Riyadh 11321
Tel: 419 40 40 Fax: 419 47 47
Free Fax: 800 124 2277
info@almarefah.com

الأسعار

السعودية ١٠ريالات، الإمارات ١٠ دراهم،
الكويت ٨٠٠ فلس، قطر ١٠ ريالات،
البحرين ١٠٠٠فلس، سلطنة عمان ١٠٠٠ بيسة،
اليمن ١٢٥ ريالاً، سوريا ٦٥ ليرة،
الأردن ١,٢٥ دينار، لبنان ٢٠٠٠ ليرة،
مصر٥ جنيهات،السودان ١٥٠ دينارًا ،
المغرب ١٥ درهمًا.





















### الاشتراكات

سعر الاشتراك داخل السعودية للأفراد (١٠٠) ريال
وللمؤسسات (٢٠٠) ريال.
سعر الاشتراك للدول العربية ٥٠ دولارًا شاملاً أجرة البريد.
سعر الاشتراك للدول الأخرى ٦٠ دولارًا شاملاً أجرة البريد.

### للاشتراك

الرياض: هاتف: ٤٧٢٧٨٥٨-٤٧٢٧٨٤٦
فاكس مجاني: ٨٠٠١٢٤٢٢٧٧

Subscriptions@rawnaa.com

### للإعلان

الرياض: ٤٧٢٧٧٩٢ - ٤٧٨٥٣٢٢ - فاكس: ٤٧٢٧٨١٨
Advertising@rawnaa.com
روناء للإعلان والتسويق
ص . ب ٢٦٤٥٠ الرياض ١١٤٨٦

### التوزيع

الوطنية



للتوزيع

## الحملة ضد الإرهاب

# إثبات النفي!



انتهت حملة التضامن الوطني ضد الإرهاب التي امتدت طوال خمسة عشر يومًا، مفعمة بحشد من الفعاليات والنشاطات الشرعية والتربوية والأمنية والثقافية والفنية والرياضية.

انتهت «الحملة».. لكن لم ينته العمل ضد الإرهاب.

ولأن الإرهاب ليس فيه عقل ولا قلب ولا روح، لذا فهو ليس بكائن حي يمكن القضاء عليه في لحظة واحدة.. برصاصة أو طعنة!

تنتهي الحملة وقد تشرفت وزارة التربية والتعليم بالمشاركة فيها، ومثلما كان لقطاعات الوزارة فعاليات مضادة للعنف والتطرف قبل الحملة، تصاعدت وبلغت ذورتها في أثناء مدة الحملة، سيكون لها أيضًا فعاليات لاحقة للحملة متواصلة تعزز الدور التربوي الضخم في مواجهة هذا الوباء.

شاركت الوزارة بأكثر من ثمانين مليون ملصق ومطوية، وآلاف البرامج الميدانية، وليست العبرة بالكم، ولا بالكيف أيضًا! بل العبرة بقياس التأثير الذي أحدثته الحملة في أذهان الطلاب والطالبات والمعلمين والمعلمات وأولياء الأمور والمواطنين عمومًا، وهو الأمر الذي ينبغي للجهة المعنية أن تلتفت إليه الآن، وتضع معايير وأدوات لقياس الموقف الشعبي من الإرهاب، قبل الحملة وبعدها.

وبعد..

إذا كنا سننفي دومًا أن التعليم هو مصدر ثقافة العنف والإرهاب، فإننا يجب أن نثبت دومًا أن التعليم هو مصدر لثقافة التسامح والحوار.

حمى الله بلادنا من كل مكروه. المعرفة



# الإرهاب
## إشكاليات المفهوم والانتماء والمواجهة

حسن فهد الهويمل* القصيم

*الأستاذ المشارك بجامعة القصيم - رئيس النادي الأدبي بالقصيم .

**حتى توخت الحضارات العدل والصدق، ووفرت الحقوق، ووحدت المواقف والمكاييل، أمكن الانتقال من الصدام إلى الحوار، ومن التناحر إلى التعاذر، ومن التناوش إلى التعايش، ومجموع تلك الهموم الممكنة يتشكل منها منهج البحث وآلية التناول، ومادة الحديث، ولا يمنع من ذلك تصحيح المفاهيم، ورد الظلم وإحقاق الحق.**

ولما أن جاء في عنوان البحث مجموعة من المصطلحات والكلمات، اقتضى التناول المعرفي السليم تعريف كل مفردة بما يقربها إلى الطرف الآخر زلفى، فإذا استقرت في الأذهان أمكن النفاذ إلى صلب الإشكاليات، لتصورها أولاً، ثم اتخاذ أجدى الحلول وأهداها وأيسرها. ولأن لكل طائفة من الأناسي والمفكرين والساسة رؤيتها وموقفها ومرجعيتها، فإن من أوجب الواجبات استماع الرؤى والتصورات، ومحاولة التماس القواسم المشتركة والانطلاق منها.

**المفهوم**

ومفردات العنوان تعريفية وإجرائية: (الإرهاب)، و(الانتماء) و(المواجهة) وهي حيازات دلالية وإجرائية تتداخل كالدوائر وتفترق كالمتوازيات. فما الإرهاب بوصفه ظاهرة؟ وما هو بوصفه فعلاً إجرائيًا يمس أطرافًا معينين، ويقوم به أطراف معينون، ويقع في ظل ظروف معينة؟ ثم ما الأسباب، وإلى أي فئة أو طرف ينتمي؟ وكيف نواجه هذه الظاهرة القديمة الحديثة؟

تساؤلات مشروعة يطرحها كل طالب حق بين يدي بحثه عنه، ومن أراد إطفاء لظى الفتن لزمه التحري والتحسس عن وجوه الالتقاء وهي ممكنة عندما يجنح الجميع إلى السلام لا إلى الاستسلام. وإشكالية المفهوم أنها مرتبطة بالأزمنة والأمكنة والأحوال والمنفذين والمتضررين. وحين تخترق هذا الإشكاليات المصطلح لا يكون جامعًا مانعًا، كذلك تضطرب أحوال المتجادلين حوله، بحيث يتعذر الخروج بمفهوم جمعي. ولكن اليأس لا يمنع من زحزحة المشكل ليقترب من فرصة الحوار، وقد يؤدي الحوار الحضاري إلى تنازلات جزئية، لا تمس جوهر المفاهيم، ولكنها توفر أرضية مشتركة، تقترب بالمفهوم من هامش الاتفاق أو التعاذر، وعندها تمتلك الأطراف المعنية فرصة الخلوص من دوامة الاختلاف المعمق للظاهرة. والإرهاب بوصفه ممارسة غير منتمية مس العالم كله بالضر، وكل أمة معرضة لمزيد من الممارسات الإرهابية، ذلك أنه آلية لتصفية الحسابات بين الدول والأحزاب والطوائف والأعراق والحضارات، حفز إليه تعذر المواجهة العسكرية لحسم المواقف، وأسهمت في تشكله المفاهيم الخاطئة للحرية والحقوق وتداول

السلطات وعمليات الإقصاء والمصادرة، وتلاحق الثورات الدموية، وإخفاق كل المشروعات الوحدوية والقومية والحزبية، وتجذر الانهزامية وخيبة الأمل. ولربما أشعل فتيل الإرهاب تصادم المصالح، وتعارض الأهداف، وعدم توازن القوى وتعددها، والوقوع في إشكاليات القطب الواحد، وتفكك كيانات تنطوي على (إثنيات)، وطائفيات وإقليميات، كل واحدة منها ترى أحقيتها بالاستقلال أو بالسلطة، مع عجز واضح وانحياز مكشوف للقوى القادرة على ضبط الإيقاع العالمي ووقوع العالم في المتناقضات يتيح الفرصة للشيء ونقيضه، فالإرهاب: - وضع العنف موضع الحوار، والهوان: - وضع الحوار موضع الدفاع المشروع. فإذا أمكن الحوار فلا مناص منه، وإذا قامت السلطة المشروعة العادلة الرفيقة فلا مقاومة، ومن مارس أحد النقيضين من عند نفسه أسقط الأمة في الفتنة أو الذلة. ﴿والفتنة أشد من القتل﴾.

وتصور الظاهرة يسبق الحكم عليها، والخلفيات المعرفية والثقافية والفكرية لا تمكن الباحث من الاستعانة بنظرية معرفية بريئة، وقراءة الأشياء من درجة الصفر مستحيلة، وغير مشروعة، ولو عدنا إلى مفهوم (الإرهاب) في ظل كل هذه التوقعات، ومن خلال منظور إسلامي لوجدناه موازيًا لمفهوم (الردع) فالدول الكبرى حين تخوض سباق التسلح وحرب النجوم، وحين تمتلك وزارات الدفاع عندها أخطر المعامل والمختبرات والتجارب الجرثومية والكيميائية والنووية فإنما تريد أن تكون مهيبة الجانب، وذلك ما حث القرآن عليه أمة الإسلام: ﴿وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل ترهبون به عدو اللهَ وعدوكم﴾ ولم يكن الإرهاب بوصفه من مصطلحات الإسلام ممارسة فعلية للقتل العشوائي والتدمير الشامل. وإنما يعني الإخافة والردع. و(الرهبة) تكون محمدة عندما تكون من العبد لربه، وقد أمر بها القرآن (فإياي فارهبون) و(وإياي فارهبون) وتكون مذمة من جانب المخلوق المبطل للمخلوق المتردد (واسترهبوهم) ومحمدة من جانب المخلوق المحق للمخلوق المبطل (لأنتم أشد رهبة في صدورهم من الله) .

و (الرهبانية) و(الرهبان) مصطلحات دينية لديانات سلفت، والإسلام له مفهومه إزاءها، فهو يحفظ التوازن بين (الرهب) و(الرغب)، و(الرجاء) و(اليأس) فلا رهبانية دون رغبة، ولا يأس دون رجاء. وعقيدة السلف وسط بين الخوف والرجاء. وليس المصطلح بمفهومه الإسلامي مرتبطًا بمفهومه الغربي المعاصر. و(الإرهاب) بالقوة حين يقابل (الردع) يكون مشروعًا، وحقًا مشاعًا بين الحضارات، لأنه يحقق سنة التدافع. ومن رغبه لنفسه، وحققه على مرأى ومسمع من الناس فليس من حقه أن يحظره على غيره. وما تمارسه الحضارة الغربية المتغطرسة من حظر للسلاح، يصل حد المحاصرة والتدخل السافر في شؤون الآخرين مظنة (الإرهاب) التدميري، الذي تحاربه كل الحضارات، بما فيها الحضارة الإسلامية، والذين يجعلون (الجهاد) إرهابًا يحملون المفهوم ما لا يحتمل.



و(الجهاد) حين يكون ذروة سنام الإسلام في ظل تسامح الإسلام وجنوحه للسلام لا يتسع للمفاهيم التي يتداولها المغرضون. ولما كان الإرهاب ذروة الغلو والتطرف كان لابد من معرفة الدركات المؤدية إليه. فـ(الغلو) ظاهرة عرفتها كل الديانات، ولقد ظهر مصطلح (الغلو) المنهي عنه بالنص القرآني عند طوائف إسلامية، وقد لا تخلو طائفة إسلامية من غلاة لا يمثلون (الوسطية) في الطائفة. ومع أن النص القرآني نهى أهل الكتاب عنه مرتين فإنه يحق المسلمين أولى، غير أن الغلاة لا يقرون بالغلو. والناقد المنصف يجب عليه الا يحمل أي مذهب إسلامي ما يمارسه المتطرفون فيه، فضلاً عن أن يحمل الإسلام مسؤولية الإرهاب. والمتقصي لتاريخ الملل والنحل يجد أن لكل نحلة طرفين ووسطاً، والإسلام حث على الوسطية، ونهى عن الغلو. والرسول ﷺ أوصى بالإيغال الرفيق في الدين. والمتعاملون مع الطوائف أو الدارسون لها يجب ان يكونوا عدولاً، بحيث لا يداهنون ولا يتحاملون، ولا يغضون الطرف عن تجاوزات لا يحتملها النص. وليس هناك ما يمنع من المدارات التي تكفل التعايش والتعاذر، وكم هو الفرق بين المداهنة والمداراة، وليس من مصلحة الأمة التعذير، ولكن مصلحتها رهينة التعايش والاشتغال في المساحات المشتركة، فالزمن لا يحتمل مزيداً من التنازع. ولما كان الغلو والتطرف والتكفير بيئة مناسبة لنشوء الإرهاب، كان لا بد من تحديد دقيق لهذه المفاهيم، ذلك أن الاختلاف المتناقض حول المفاهيم هو الآخر يؤدي إلى العنف والإرهاب.

فما حقيقة الغلو والتطرف بوصفهما من بوادر الإرهاب؟ وما معيارهما؟ أحسب أنهما يعنيان طرفي الظاهرة فـ(الغلو) و(التسيب) طرفان، فيما يكون (الاعتدال) وسطياً. وحديث الناس يكثر عن تطرف الغلو والإفراط، فيما لا نجد من يتحدث عن التطرف المقابل، وهو (التفريط)، والحديث عن (الغلو) يعني نصف الحقيقة، فالمتشدد المتنطع المضيق على الناس المعول على سد الذرائع في تحريم زينة الله التي أخرج لعباده والطيبات من الرزق لا يقل إيذاء من المفرط، الذي يقبل كل خطاب، ويوالي كل خائض بآيات الله بغير علم باسم حرية التعبير، فالتفريط قد ينشئ التطرف على سبيل الفعل ورد الفعل. فالمرأة المتبرجة الكاسية العارية المائلة المميلة الفاتنة، تحمل المتشددين على مواجهة التبذل بالغلو والتطرف، ومثلها المتعلمن

**ولم يكن الإرهاب بوصفه من مصطلحات الإسلام ممارسة فعلية للقتل العشوائي والتدمير الشامل. وإنما يعني الإخافة والردع**

المستفز والحداثي المدنس للمقدس. والإشكالية أننا نرى الناس لا ينفكون ينحون باللائمة على (المتشدد) في الدين فيما لا تتمعر وجوههم من تلك الفاتنة أو من ذلك المتعلمن. وليست حال (المتنطع) و(المتميع) بأسوأ حالاً من المتعصب لمذهبه، المعطل للاجتهاد. وعلى كل الأحوال، فإن الرد إلى الله ورسوله يحتاج إلى فهم سليم للنصوص على ضوء المقاصد الإسلامية، والخلط العجيب عمّى على الناس فهم الأشياء على حقيقتها فلو سئلوا: ما الإرهاب؟ لما اتفق اثنان على تعريف جامع مانع له. واختلاف الناس قائم على الرغم من توفرهم على كل ما يتداول من قول حول تلك الظاهرة.

ولأن مفهوم الإرهاب تحول إلى إشكالية معقدة، فإن الناس رضوا بالتوصيف لا بالتعريف، والتوصيف مرتبط بذوات الأحداث لا بذات الظاهرة، ولو قيل في تعريفه: إنه ممارسة العنف ضد من لا يستحقه وممن ليس يملك حقه لكان أن جاء من يعذر ويؤيد، أو يشجب أو يتحفظ. ومما يعمق الإشكالية تعدد مثيرات الإرهاب، إذ إن لكل مثير حيثياته ومغايرته. فالمثير السياسي أو الاقتصادي، أو الاجتماعي، أو الفكري، أو الديني، أو غير ذلك، يختلف عما سواه، وباختلاف المثير يختلف المفهوم والموقف. وحتى لو مارسنا التجريد، ونظرنا إلى الإرهاب من درجة الصفر، لكان أن واجهتنا إشكاليات أخرى، وذلك لا يمنع من أن نشير إلى مفاهيم عامة تقترب بالإرهاب من التجريد. فالمنصفون يرون أنه ليس مرتبطاً بفكر معين، ولا بظرف زماني أو مكاني محدود،

ولا بجنس أو حضارة. وحين يكون فئويًا تكون له أسباب عارضة: ذاتية أو خارجية، لا يستطيع المنصفون إنكارها. فالتسلط والكبت والاحتلال والاستبداد وسلب الحريات وفرض المبادئ والحزبيات وحكم الطائفة أو العرق والفقر والبطالة والأثرة ومواطأة المغتصب الظالم ومساعدته المغتصب والإخفاقات المستمرة وغياب الدستور وتعثر السلطة المشروعة أسباب، ولكل سبب مفهومه وحيثياته، وهنا يمكن القول: إن التصدي للظلم ومقاومة الاحتلال لا يعد إرهابًا بالمفهوم المتداول. ومما يشكل عقبة في التفريق بين (الإرهاب) و(المقاومة) تعارض القوانين والاتفاقات الدولية مع بعض الممارسات. ولو أخذنا على سبيل المثال - القضية الفلسطينية - لوجدناها الأكثر خلطًا للأوراق، فإذا كانت القضية عادلة والمقاومة مشروعة، فليس معنى هذا أن نجعل كل عملية من العمل الفدائي المشروع، فالفدائي قد يفجر نفسه بين أخلاط من الديانات والجنسيات، ممن لا يعدون من المحاربين، وقد يمارس الفعل في زمن الاتفاق على تصفية الخلافات، مع أن عملية الانتحار قضية خلافية، وقد لا تكون من الاختلاف المعتبر، وتعدد السلطات والصمت المريب على ممارسات الإرهاب المؤسس يزيد في تعدد المواقف.

وفي ظل تعدد الأسباب والمفاهيم والمواقف والمكاييل والحياد والانحياز السلبيين تبدت للمتابع عشرات الرؤى والتصورات المعمقة للإشكالية بحيث لم تكن وقفًا على التعريف، وإنما هي في المفاهيم والمواقف. فجذر (رهب) من حيث لغويته يعني (التخويف والقمع). ومن حيث (إجراؤه) يعني مباشرة (الاعتداء) . ومن حيث (الممارسة) يكون (فرديًا) و(جمعيًا) و(دوليًا). ومن حيث (الأهداف) يكون ضد أي كيان: سياسي أو ديني أو عرقي. ومن حيث (الدوافع) يكون بسبب اضطهاد أو اعتداء أو انحياز، أو هو مبدئي تمليه (أيديولوجية) معينة، وتفرضه نحلة متطرفة. ومن حيث (النتائج) يؤدي إلى الفوضى والاضطراب واختلال الأمن والتخلف. إذ هناك مسلمات قد لا يختلف حولها أحد، تتمثل في: الدلالة لا في المفهوم، وفي الإجراء والمصدر والإعداد والأهداف والدوافع والنتائج. وحين نفرق بين (الدلالة) و(المفهوم) نكون قد وضعنا المؤشر على المفصل، ولربما تتعذر علينا صياغة تعريف جامع مانع، تلتقي حوله الأطراف. وحين يتعذر الاتفاق الكامل، يتعذر الحل الشامل، ولا يود مخلص أن ينفض سامر المؤتمرين حول الإرهاب والموقف منه دون التوصل إلى حل وسطي تحكمه التنازلات الجزئية للخروج ولو بأقل الفائدة. وبدهي أن القول بالخير المحض كالقول بالشر المحض. فالخيرية المطلقة لا مكان فيها للاختلاف، والشرية المطلقة لا مكان فيها للاتفاق. والمشاهد العامة فيها اتفاق نسبي واختلاف نسبي. إذًا هناك خيرية نسبية وشرية نسبية، وواجب الخيرين توسيع قاعدة الخيرية، وتضييق جانب الشر ليحصل التغليب.

لقد دخل مصطلح الإرهاب أروقة الجمعيات والهيئات والمنظمات في وقت مبكر، وشكلت له لجان في أعقاب كل (حرب كونية). ومحاولة التماس بداية تاريخية له يعني الحصرية المرفوضة عقلاً وشرعًا وقانونيًا. فالإرهاب بدأ مع بداية التجمع الإنساني، واستهله (قابيل) و(هابيل)، وقصة بسط اليد للقتل وكفها يعني أن هناك معتديًا ومعتدى عليه. ولسنا بصدد تحديد البدايات، وإنما نحن بصدد التماس المرحلة الواعية للمفهوم، أو قل مرحلة (الإرهاب) المنظم المواكب للمواجهة الجمعية مواجهة التفهم والحل. وأحسب أن اتفاقية عام ١٩٣٧م المصوغة تحت رعاية (عصبة الأمم) هي ذروة النضج للحدث والمفهوم، وتبع ذلك إنشاء (المحكمة الجنائية) ثم توالت بعد ذلك المؤتمرات والتوصيات وإنشاء المحاكم والمؤسسات

**ولما كان الغلو والتطرف والتكفير بيئة مناسبة لنشوء الإرهاب، كان لا بد من تحديد دقيق لهذه المفاهيم، ذلك أن الاختلاف المتناقض حول المفاهيم هو الآخر يؤدي إلى العنف والإرهاب.**



للحيلولة دون الظلم أو التعدي ولما تكن تلك المؤسسات والهيئات قادرة على ممارسة مهماتها بل اصبحت في بعض الأحوال أداة طيعة للأقوى، بحيث أصبحت بفعلها محرضة على توتر الشعوب وغضبها، ومع تلاحق الأحداث غير المشروعة تنامت المواقف المضادة، ومنذ السبعينيات أصبح (الإرهاب) مصطلحًا حاضر المشاهد الإعلامية والسياسية. ولقد ارتبطت الاتفاقيات والاهتمامات بأحداث ووقوعات، سماها المتضررون إرهابًا، فيما سماها المنفذون مقاومة مشروعة، ولربما كانت دورات (الأمم المتحدة) تنطوي ملفاتها على مزيد من الدراسات والتوصيات التي لم تفعّل، بسبب اقتضاء بعض المصالح حماية المنظمات الإرهابية باسم المعارضة المشروعة، وساعد على ذلك تفاقم المشكلات الإقليمية وتسلط السلطات، ولما أن كانت الدول الكبرى كـ(أمريكا) التي هي الأقدر على تفعيل التوصيات لم تعرها أي اهتمام، فقد رقدت على رفوف الهيئة. ومتى لم تتعرض دولة عظمى كـ(أمريكا) للإرهاب فإنها لن تلح في أمره، وحين لا ترمي بثقلها لا يكون للظواهر وزن ولا حضور. ولعل من دواعي تهميش قضية الإرهاب من قبل تناقض الآراء والمواقف، وتعدد المفاهيم، وحين اكتوت الدول المهيمنة، عدلت من مواقفها، حتى لقد تحولت المعارضة عندها إلى إرهاب، ولولا اكتواؤها لكان الإرهاب معارضة مشروعة. وإذا لم نقل ما نعتقد وما نتصور ظل الحديث من باب اللغط الممل، وحين نعجب بآرائنا، وننفرد بالحل، ونصر عليه، نكون كمن سعى بطوعه لتعميق الخلاف. فالقول إن الإرهاب معارضة، وتعمد مواطأة الإرهابيين وإيوائهم لتوافق فعلهم مع المصالح، وتعدد المواقف أمام الأعمال المتجانسة، والانحياز السلبي، وفرض الرأي بالقوة، كل ذلك مؤذن باتساع دائرة الإرهاب والاختلاف معًا. وإذ تختلف وجهات النظر حول المفاهيم، تختلف كذلك حول الأسباب وأساليب المواجهة. وحين تعرضت أمريكا لأبشع صور الإرهاب، أقبل الناس عليها يزفون، وتقبلوا مفهومها وأسلوب مقاومتها، حتى لقد طرحت أقسى مفهوم عرفته الإنسانية (من لم يكن معي فهو ضدي). وليس الإرهاب بمفهومه المطلق قصرًا على التفجير، وإنما هو أبعد من ذلك، والمتتبع للاتفاقيات الدولية، يدرك أنه يطال الملاحة والمنصات والمطارات واحتجاز الرهائن وخطف الطائرات والقرصنة وتسريب المواد النووية والاغتيالات والتصفيات والخطف ومخالفة الاتفاقات الدولية. وأي تخويف تمارسه جماعة مسلحة تحت أي مطلب يعد إرهابًا. غير أن ممارسة التفجير للمنشآت طغت على بقية الأنواع الأخرى، ومن ثم دخل إطار الزمان والمكان والحدث، وانفصل عن مطلقيته. والإرهاب أنواع يتعدد بتعدد الظروف والأحوال، وقراؤه العدول يضعون قيمًا حكمية لهذه التعددية، فإذا حمي وطيس الحروب أو استشرى الظلم والقهر كان الإرهاب مخاض ظروف طبيعية، بمعنى أنه متوقع ومرتقب.

وحين تنبعث الفتنة في إقليم دون غيره

بسبب الجور والظلم أو بسبب التعدد الطائفي أو العرقي، يكون الإرهاب تعبيرًا عمليًا عن رفض الواقع القائم، وأسلوبًا من أساليب حمل المتسلط باسم السلطة على فك الاختناقات، وتسريب الاحتقانات، ومنح الأقليات حقها المشروع بوصفها شريكة في الحقوق والواجبات. وفي هذه الحالة تختلف المفاهيم والمواقف والأسباب، وبخاصة حين تتحكم العلاقات والمصالح المتبادلة في التدابير والوسائل. وفي ظل هذا التحكم تجد قومًا يصفون أي مواجهة بالإرهاب، وآخرين يعدون مثل ذلك شأنًا إقليميًا، وقد نجد من يؤيد ويدعم، ولربما تعم العمليات آفاق المعمورة، وتصبح كل دولة معرضة للإرهاب، أو قد تكون دولة دون أخرى معرضة مصالحها للإرهاب، وهذه الأنواع تضع المتابع في حيرة من أمره. فمتى يقطع بأن مثل هذا العمل وفق تنوع أوضاعه إرهابًا أو مقاومة؟ والتعاطف مع المتضرر لا يحسم المشكلات والمسايرة للمفاهيم الناتجة عن مواقف الانفعال لا تحظى بالقبول. وإذا كاد الناس يجمعون على أن الحسم العسكري مع إمكان الحل السلمي يعد إرهابًا دوليًا، فإنهم سيختلفون مع من يمارس ذات الحل العسكري، ليكون الأمر غمة، ونصف الحقيقة لا يضمن نصف الحل.

وفي حمأة الجدل الصاخب لم يعد من نوافل القول بأن الحديث عن (الإرهاب) حديث طال وتشعب، واختلفت فيه الآراء، وتعددت المواقف، وتباينت المفاهيم، وقيل فيه وعنه ما لم يقل في أي قضية أخرى. لقد شاع الحديث عنه بين سائر العلماء والمفكرين والساسة، ووسعته علوم الدين والإجرام والنفس والاجتماع والسياسة والقانون. وما من داخل في متاهته إلا وله فيه قول يحيل إلى مرجعية خاصة، وينطلق من ظروف خاصة، وتوجهه أنساق وسياقات خاصة، وفي ذلك ما فيه من مضاعفة الرعب والخوف، وكأننا في إرهاب الإرهاب. ولو صدق المهيمنون بالسلاح و(التكنولوجيا) مع أنفسهم ومع من حولهم من الأنداد، ومع سائر الشعوب المهمشة



والأجناس والديانات المضطهدة لكان أن عرف الجميع الحق وتوفروا عليه، ثم لا يكون هناك إرهاب ولا سباق تسلح ولا هضم لحقوق ولا استعمار ولا احتلال ولا استيطان ولا إبادة ولا تفرقة بسبب عرق أو لون أو دين. وحين تملك المصالح و(الاستراتيجيات) حق إطلاق المصطلحات وتعريفها، ثم تتباين المصالح وتتعارض (الاستراتيجيات) يكون من حق المباين والمعارض أن يسك مصطلحاته، وأن يعطي مفاهيمه، أو يتلقى مصطلح الآخر، ويفرغه من محتواه، تمهيدًا لشحنه بمفهوم مغاير، وعندئذ يظل الخلاف والتنازع في نمو مطرد، وذلك ما يعانيه العالم حول مصطلح (الإرهاب) . وإذ نقول إن الإرهاب سليل اللعب السياسية فإننا لن نغفل الحواضن والمؤثرات الأخرى، فالتطرف (العلماني) لعب دورًا تحريضيًا، والتطرف (الحداثي) لعب دورًا استفزازيًا، و(التنظيمات الإسلامية الغاضبة المتطرفة) لعبت دورًا تضليليًا، وسائر المنظمات والأحزاب والجماعات، وبخاصة ما

كان منها خارج السلطة تشكل أرضية قابلة لتفريخ الإرهاب، ولكن يجب ألا تغيب عن بالنا الضغوط والاستثارة للغضب، بحيث لا نهمل أحداثًا شكلت منعطفات خطيرة في حياة الأمة تمثلت في:

* تلاحق الثورات العربية التي نشأ في ظلها طغيان الخطاب الإعلامي، واستمرار الخيانة، ونقض العهود، والتصفية للخصوم بالاغتيالات.

* استشراء الضعف والوهن والحزن في كيان الأمة العربية مع تنامي العنف والشراسة في الكيان الصهيوني، والتقدم المادي ورسوخ المؤسسات في الغرب.

* نكسة حزيران التي أحبطت الإنسان العربي ١٩٦٧م.

* الثورة الإيرانية وإعلان الجمهورية الإسلامية ١٩٧٩م.

* اعتماد تصدير الثورات والمبادئ في الخطابات الإعلامية.

* فشل كل المشروعات الوحدوية و(الديموقراطية) والحزبية والقومية.

* ظاهرة التطبيع والهرولة مع العدو الإسرائيلي ١٩٨١م، في ظروف استشراء الإرهاب والتطرف اليهودي.

* الحرب الأفغانية، والتوسع في أسلحة الحرب، والتعبئة الجهادية.

* الحرب العراقية الإيرانية، وتناقض الآراء والمواقف.

* احتلال العراق للكويت، وتصدع الصف العربي وانهيار القومية.

* تحرير الكويت من قبل أمريكا، وغياب الحل العربي.

* احتلال العراق، دون إجماع عالمي، واستشراء الإرهاب في ظل الفراغ الدستوري.

* انكشاف اللعب الكونية والإقليمية وسقوط الأقنعة.

* سقوط الأقنعة وتعري المواطآت، واستمرار المستهلكين لأقنعتهم المدانين بممارساتهم على سدة الحكم.

كل ذلك أدى إلى الإحباط واليأس وعدم المبالاة.

**الانتماء:**

وبعد تجاوز التعريف والمفهوم والحواضن والمحفزات نلتمس الحديث عن (الانتماء) وإن كنا قد ألمحنا إلى أطراف منه في مجمل سياقات المفاهيم والأسباب، أو قل إن بعض الأسباب تحيل إلى الانتماء لترابط ذلك كله، وما الفصل بينهما إلا كما الخطوط الوهمية، ودوامة الانتماء لا تختلف عن دوامة المفاهيم والأسباب. والحق أنه ليس للتطرف والغلو والإرهاب انتماء لطائفة من الطوائف، ولا لعرق من الأعراق، ولا لعصر من العصور، بل ولا لحضارة من الحضارات، فهو في حقيقته عرض لمرض، فمتى وجد الإرهاب في أي بقعة من الأرض فإنما هناك خلل يعرفه قوم، ثم ينكرونه، أو يدعون غيره، لحاجة في أنفسهم، ويجهله آخرون، ويضربون في بنيات الطريق بحثًا عنه، فالعالم إزاءه بين جهل أو تجاهل. وعلى كل الأحوال فإن الإرهاب وسيلة، وليس غاية، وعرض وليس جوهرًا. ولن تتأتى المواجهة الإيجابية إلا عندما يتحقق المعنيون من أسبابه. لماذا وجد الإرهاب في هذا الزمان وفي تلك البقعة وعلى يد هؤلاء الأفراد أو الجماعات؟ والراصد لحركات الإرهاب يعرف شيئًا، وتغيب عنه أشياء، فبقدر معرفته يكون سداد الرأي وصواب المواجهة، والحصيف من يتقصى كل المتعلقات، ولا يبادر في المواجهة، فمواجهة العنف بالعنف تعميق للوحشية، واستدامة للعمليات الهمجية، والبصير المتثبت من يدقق في الأوراق ولا يستعرضها. ومتى أخطأ المواجه في التوقيت أو في التقدير أشعل

> فالمتشدد المتنطع المضيق على الناس المعول على سد الذرائع في تحريم زينة الله التي أخرج لعباده والطيبات من الرزق لا يقل إيذاء من المفرط ، الذي يقبل كل خطاب ، ويوالي كل خائض بآيات الله بغير علم باسم حرية التعبير

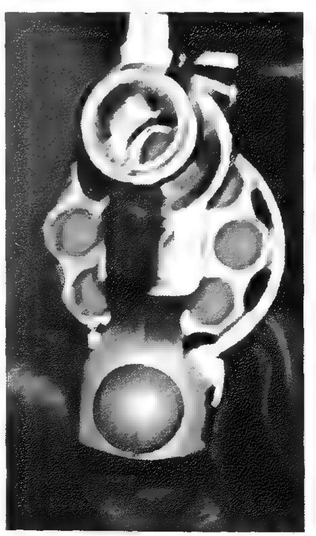
الفتنة. فالعمليات الإرهابية حين تنفلت خيوطها، أو حين يخطئ الطرف المقابل في تحديد مصادرها، يستشري ذووها، ويستمرئون مواصلة الأعمال الإرهابية، لإجهاض المشروعات التي حملتهم على العمليات.

وأهل السنة والجماعة الوقافون عند حدود الله، أقرب إلى التبين، وأبعد عن العنف في القول وفي الفعل، وأجواؤهم أبعد الأجواء عن الإرهاب بكل مفاهيمه، ولقد استلهموا ذلك من قوله تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا إذا ضربتم في سبيل الله فتبينوا ولا تقولوا لمن ألقى إليكم السلام لست مؤمنًا﴾ ، وهم الأكثر إمعانًا في التثبت وامتثالاً للتوجيه الكريم: ﴿يا أيها الذين آمنوا إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا﴾ ففي الآيتين أمر بعدم مباشرة الحرب إلا بعد التبين، وأمر بالتثبت في الحكم على الناس بالكفر، فهناك منع للفعل ومنع للقول، وهما مصدر الإيذاء. وأمة هذا شأنها لا يمكن أن تتهم بالإرهاب، لأن مؤشرات الغلو والتطرف المبادرة في القتل أو التوسع في التكفير، وليس في القرآن ولا في صحيح السنة ما يوحي بشيء من ذلك، وحين يكون في كل حضارة أركان وواجبات ومستحبات ومباحات فإن فيها محرمات ومكروهات، وما كان الإسلام بدعًا بين الديانات الإنسانية، وحين يكون الكفر والردة تكون الضوابط والاحترازات. أما في مجال النهي عن التنابز بالألقاب والأمر باجتناب الظن، فقد وردت آيات تحذر من ذلك. وهل بعد تكفير المسلم من ظن سيئ؟ والإسلام نهى المسلمين عن قفو ما لا علم لهم به. وأوضح شيء في النهي عن التكفير ما جاء في صحيح مسلم: «إذا كفر الرجل أخاه فقد باء بها أحدهما» وفي رواية: «إلا حار عليه» وفي البخاري: «ولا يرمين بالكفر إلا ارتدت عليه إن لم يكن صاحبه كذلك» وعنده «ومن قذف مؤمنًا بالكفر فهو كقتله» وعند أبي داود «ثلاث من أصل الإيمان: الكف عمن قال لا إله إلا الله لا نكفره بذنب» وفي حديث آخر جمع بين تحريم الدماء والأعراض، وعقيدة السلف الصالح ألا نشهد على أهل القبلة بكفر ما لم يظهر، وما في السرائر متروك لله، والاحتراز من التكفير واجب المستبرئ لدينه وعرضه، وتعمد القتل لمن يعلن الشهادتين بحجة التقية والنجاة يعد قتلاً لمعصوم، حتى لو قالها حين ظفر به المسلم، وقصة خالد بن الوليد رضي الله عنه واضحة في ذلك. وعلماء السلف المتشربون لأصول السلفية يدركون خطورة التوسع في التكفير، وفي تكفير المرتد عن الدين شرط الموت على ذلك، تمشيًا مع قوله تعالى: ﴿ومن يرتد منكم عن دينه فيمت وهو كافرٌ﴾، وقد أشار (ابن الجوزي) إلى أن حكم الكفر يستقر بالموت عليه. وقد جاء ذكر الموت على الكفر في أكثر من آية قرآنية و(لابن تيمية) رحمه الله رؤية دقيقة في موضوع التكفير، لو وعاها الموغلون لما كان لهم أن يقعوا في مثل هذه المآزق، وبخاصة فيما يتعلق بمصطلحات علماء الكلام التي قد يكفر بموجبها من لم يفهم مراده، وقد ضرب مثلاً في مصطلح (تحيز الخالق) عن المخلوق. واحترازات السلف في شروط التكفير وموانعه تحول دون انتماء الإرهاب إليهم، فهم لا يكفرون قائل كلمة الكفر جهلاً أو عن شبهة، ولا يكفرون معينًا إلا بعد قيام الحجة المعتبرة في تكفيره، وكون القول أو الفعل كفرًا لا يحكم على صاحبه به، والتحرز من تكفير المعين تحرز إيجابي. والسلف الصالح الوسطي المستنير لا يقدمون على التكفير أو التفسيق إلا وفق ضوابط وقواعد، واحترازهم يذودهم عن الاتهام، ويحجزهم حسن الظن بالمسلم، وتوخيهم العدل والإنصاف، وتفادي الشائعات، وامتثال أمر الله بالتثبت، والتفريق بين من طلب الحق وأخطأ، ومن بان له وجه الصواب فأخذته العزة بالإثم.

والذين يجازفون بالتكفير، ولا يحترمون أعراض

**ولقد وضع الإسلام اعدل المواقف لاقتتال الطوائف. فقدم الصلح، وعند لبغي شرع القتل حتى تفيء الطائفة الباغية الى امر الله. وبعده تبقى كل الطوائف في إطار الأخوة الإسلامية**

المسلمين، لا شك أنهم لن يحترموا دماءهم وأموالهم. ولقد اجتاحت الأمة موجات من الاستياء والإحباط، أدت إلى ظهور طوائف من الغلاة الذين حملتهم شدتهم إلى مقاطعة الأمة واعتزال مساجدها والتوقف عن الدعوة والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، لأن المجتمعات في نظرهم كافرة، وليس بعد الكفر ذنب، حتى لقد قاطعوا المدارس والوظائف. لقد لعبت بهم عواطف دينية هوجاء، حادت بهم عن الموضوعية وعن منهج السلف مع المخالف. ولقد كانت لطائفة التكفيريين أصول في غاية السذاجة والبدائية، والقول من خلالها مؤشر بدائية وتخلف، كالقول: إن عرب اليوم ليسوا في تمثل اللغة وفهم مقاصدها كعرب الأمس، ممن نزل القرآن بلغة التخاطب عندهم، وكالقول: بثنائية الديانات: الكفر الخالص، أو الإيمان الخالص، وليس بين هذه الثنائية دركات ولا درجات، على خلاف ما عليه الأمة اليوم. وكقسمتهم الإسلام إلى أصول وفروع، ثم القول: بعدم العذر لجاهل في



الأصول، وابتسارهم لآيات من الذكر الحكيم هي أبعد ما تكون عن مساندة ما يذهبون إليه. ولقد تقصى هذه الأصول، وفندها واحدًا واحدًا الأستاذ عبد الفتاح شاهين في كتابه (ظاهرة التكفير: شبهات وردود)، ولقد تبدت لطائفة من العلماء والمفكرين الراصدين للحركات الإسلامية بعض المشكلات سواء منها من كان في الحكم أو من كان خارجًا عليه معارضًا له، وسواء منها من كان ذا طابع سياسي أو كان ذا اتجاه تعبدي سلوكي تعاملي، لا ينظر إلى المسؤولية ولا ينازع السياسة سلطتها. ولعل من أبرز المشكلات التي ارتبكت بسببها بعض الحركات الإسلامية: فقد التخطيط، واضطراب المفاهيم، وتعدد مجالات الأداء وحدودها، ونقص الكفاءات البشرية: إدارة وقيادة، والخلط بين الحل المرحلي والنهائي، ووضع الأهداف في معزل عن الإمكانيات، والتقاعس عن المحاسبة والتقويم، ونقد الذات، وتحمل مسؤولية النكسات، وممارسة الإسقاط، والإغراق في دعوى الغزو والتآمر، وتجزيئية الرؤى والتصورات، وتغليب جانب الصدام والصراع على الحوار والتعاذر والتعايش، والإغراق في المثاليات والعنتريات والعواطف والانفعالات، في ظل فقد الأجواء الملائمة. فكل الدول تناصب الحركات الإسلامية والقومية والطائفية العداوة والبغضاء، وتمارس التحفظ الذي يصل إلى حد التضييق والخنق. ولقد مرت الحضارة الإسلامية كغيرها من الحضارات بفترات تاريخية تمخضت عن حركات غالية، أدت إلى صدامات دموية معلنة وتنظيمات سرية. ولما لم تكن الحضارة الإسلامية وحدها من مر بهذه الحالات، فكل حضارة لها مراحلها التي يستفحل فيها الغلو والتطرف، وما من منصف نسب الإرهاب إلى هذه الحضارة أو تلك. ولقد عرف التاريخ السياسي الإسلامي قوى المعارضة كـ(الخوارج) و(الشيعة) و(المعتزلة) و(المرجئة)، وسواء كانت المعارضة دينية أو سياسية، ولقد صنفها بعضهم إلى يمين ويسار، مسايرة

للتصنيفات المعاصرة، فيما وصفها بعضهم الآخر بـ (قوى الظل)، والتمس بعض الثوريين المعاصرين أسبابًا سياسية مباشرة لقيام هذه التنظيمات، بحيث عول على (الملكية الوراثية) في العصرين: الأموي والعباسي، والخلافة الكسروية المتداولة بين: الفرس والأتراك في العصر العباسي، وتبادل المواقع في المشهد الفكري بين السلفية والعقلانية. وظروف سياسية ودينية كهذه مؤهلة للتنظيم السري، وقد راوحت تلك الحركات بين العنف الثوري والدعوة السرية المنظمة، تصعد حتى تبلغ ذروتها على يد (القرامطة) و(الحشاشين) و(الزنوج) ثم تخبو وتبلغ قعرها عند (المرجئة) و(الباطنية) .

ومهما حاول العالم التنصل من ظاهرة الإرهاب وتحميلها جهة دون أخرى فإن التاريخ السياسي الحديث يضع أصبعه على مفاصل المشكلة، وذلك بتتبعه لبؤر التوتر في العالم، ولو حاولنا تضييق الخناق على هذه الظاهرة وتجفيف منابعها فإن هناك جراحًا مفتوحة دامية، ولن يتمكن العالم من محاصرة الظاهرة مع وجود تلك البؤر، فأين العالم من (قضية فلسطين) وأين هو من ذيول حروب مجانية حركتها المصالح الغربية كـ(حرب لبنان) و(العراق) و(إيران) و(أفغانستان) و(الكويت)، وأين الإعلام الإسقاطي من مشكلة (الصحراء الغربية) و(مشكلة الجنوب السوداني) و(إريتريا) و(الصومال) و(تشاد)، وحركات التحرر في أمريكا اللاتينية، والحروب الطاحنة في جنوب شرق أسيا؟ وأين المغالطون من الحروب الأهلية التي تحركها الأقليات العرقية والطائفية: كمشكلة (الأكراد) و(السيخ) و(التاميل)؟ كل تلك المشكلات العالمية التي تتحرك ذاتيًا تارة وبتدخلات خارجية تارة أخرى تعد بؤر توتر ومستنقعات تفرخ الإرهاب، وتسقط مقولة: إن الإرهاب بدأ من الإسلام وإليه يعود. وقد تتكون جينات الإرهاب من الشيء ونقيضه، فالتماس بين عقيدة وأخرى على أرض مشتركة محفز طبيعي للإرهاب، وبخاصة حين لا يحصل التوازن وتكافؤ الفرص بين الطرفين المشتركين في اللغة والأرض. وكل دارس موضوعي يستدعي (الحركات الإصلاحية) سواء كانت منطلقاتها دينية أو تربوية أو إدارية أو اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية، لأنها تتعمد الإصلاح لما هو غير صالح، فيما يكون وراء الأوضاع الفاسدة مصالح غير مشروعة، يحافظ عليها المستفيد، وقد يدخل في مواجهة مع الحركة الإصلاحية، ولكل من الأنصار والخصوم خطاباتهم المتواجهة.

والإرهاب قد تمارسه مؤسسات وأحزاب وطوائف وعرقيات وحكومات وأفراد. ومن قصره على ديانة خاصة أو طائفة أو حكومة أو عرق فقد المصداقية ومقاصد الإرهاب متعددة، والمتعقبون لتاريخه يقفون على مقاصد عدة فمن مقاصده: فرض نمط سياسي معين، فقد تستخدم الإرهاب حكومات مستبدة لإخضاع الشعب المضطهد على التسليم والخنوع، ولقد اشار بعض المؤرخين إلى (الثورة الفرنسية) في



آخر القرن الثامن عشر الميلادي، وتاريخ الثورة الفرنسية لا يشير إلى الإرهاب، ولكن الأحداث والوقائع واستشراء القتل والاغتيالات تعد ممارسات إرهابية، وقد تستخدمه حكومات تفرض سيادتها على شعب من الشعوب، لإشاعة الروح الانهزامية، والرضوخ للمطالب التعسفية. وكل دولة قوية تفرض سلطتها بالقوة على أي شعب لا يبادرها بالمواجهة العسكرية تعد دولة تمارس الإرهاب الدولي، وإن لم تكن بمجمل سياستها إرهابية. وقد تستخدمه أقليات عرقية أو دينية لتحقيق وجودها، والحصول على حقوقها إلى جانب الأكثرية. وهذا اللون يختلف قراء الأحداث في تصنيفه، فمنهم من يراه دفاعًا عن الحقوق ومقاومة ضد الظلم والاستبداد ورفض الإقصاء والتهميش، ومنهم من يراه إرهابًا وإخلالاً بالأمن، وأحسب أن مثل هذا اللون يتسع لكل القراءات، وتحكمه الظروف وطبيعة الأوضاع. فـ (الأكراد) مثلاً تتقاسمهم عدة دول، وليست لهم حقوق مستقلة، وقد تكون مقاومتهم في بعض الأحوال مشروعة، ولكن التعدي على الآمنين والأبرياء مجال اختلاف واسع، والإطلاقات غير الدقيقة لا تصيب المحز، ولا تحق الحق، وحتى قمع تمردهم داخل الدولة مسألة فيها نظر، فهي إرهاب عند قوم ومطالبة بالحقوق عند آخرين، ومثلما تعرضت (أفغانستان) للتدخل (السوفييتي) تعرضت مرة ثانية للتدخل (الأمريكي) ولغة الخطاب مختلفة إزاء التدخلين. وفي مثل هذه الحالات تجب الدقة وعدم المجازفة في الأحكام. و(الجهاد) و(المقاومة) و(الإرهاب) ممارسات لا يجوز الخلط فيما بينها، ومع كل التحفظات فإن الأحكام تنطلق من مفاهيم متباينة ومصالح متعددة. ومع صعوبة التقارب في وجهات النظر يجب على كل مستقل أن يتحرى الحق، وألا يجرمنه شنآن قوم على ألا يعدل. وأخطر من ممارسة الإرهاب تناقض المواقف، وافتراء الكذب، فربط الإرهاب بنحلة أو قومية لا يختلف عن وصف المقاومة بالإرهاب، أو جعل الجهاد الإسلامي إرهابًا.

وفي ظل اختلاف المفاهيم والمواقف فقد تستخدم الإرهاب جماعات إرهابية بطبعها ووضعها، ومثل هذا المفهوم ينطبق على (الإرهاب اليهودي)، فلقد تشكلت عصابات إرهابية قبل الإعلان عن قيام دولة يهودية في أرض إسلامية يعد اليهود أقلية فيها، ولقد مارست هذه العصابات أبشع العمليات الإرهابية، عبر عصابات يهودية مدربة مثل عصابات (أرغون زفاي) و(شترن) و(اغودات) ولقد مارست هذه العصابات نسف المنازل، وإلقاء المتفجرات في الأسواق، واغتيال الأطفال والنساء، وتنظيم المذابح الجماعية، كمذابح (دير ياسين) و(ناصر الدين) و(حوامسه) و(عليوط) و(حلحول). وكان الهدف من هذا الإرهاب حمل السكان الأصليين على الهجرة، وإخلاء القرى والضواحي والمزارع والمدن، تمهيدًا لاستيلاء الصهيونية عليها، بمواطأة ودعم من دول العالم، ولو لم يكن هناك حبل من هذه الدول لما استطاع اليهود إقامة دولة مغتصبة. وهناك جماعات إرهابية أوروبية مثل جماعة (بادر هوف) الألمانية و(الألوية الحمراء) الإيطالية و(توباماروس) بأمريكا الجنوبية. على أن هناك جماعات ليست من الإرهاب في شيء تطلق على نفسها جماعات التحرير واكبت الاستعمار التقليدي، وقاومته: سلمًا وحربًا، وخاضت معه المؤتمرات. ومثل هذه الجماعات، تمتلك شرعية المقاومة، فيما يطلق عليها الطرف الآخر صفة الإرهاب مثل (الجبهة الوطنية) في مصر التي أسست عام ١٩٣٦م للتفاوض مع الحكومة البريطانية، ومثل (جبهة التحرير الوطني) في الجزائر التي تشكلت عام ١٩٥١م، فلقد رسمت لها سياسة تقوم على مقاومة الاستعمار وإنشاء دولة جزائرية، ومثل (جبهة تحرير الجنوب المحتل) في عدن. وهناك جبهات متعددة مثل (الفييت كونج) الفيتنامية لمقاومة الاستعمار الفرنسي.

**والإرهاب قد تمارسه مؤسسات وأحزاب وطوائف وعرقيات وحكومات وأفراد . ومن قصره على ديانة خاصة أو طائفة أو حكومة أو عرق فقد المصداقية**

وإذ نقول إن الإرهاب لم يكن عربي الأصل والمنشأ والولادة فإن ما نقوله ليس ادعاء لا نقيم عليه حجة، ذلك أن المتتبع للأحداث في السبعينيات والثمانينيات يدرك أن دولاً أوروبية كـ (فرنسا) و(ألمانيا) و(إيطاليا) و(إسبانيا) تجرعت مرارات الإرهاب، وها هي ذي الأحداث الموجعة في (إسبانيا) التي أدت إلى تفجير القطارات تؤكد أن الإرهاب عالمي الأصل والولادة والنشأة، ومثل هذه الأحداث المروعة تؤكد أن هناك منظمات ما تزال قائمة وأفعالها تقع ضمن المفهوم الدقيق للإرهاب. وكم من عمل إرهابي لا يكون لدفع ظلم، ولا لتصفية ثارات، وإنما يكون لإثبات وجود، أو لفت نظر، أو يكون للحيلولة دون نفاذ اتفاق تقترب منه فئتان أو دولتان! ولقد وضع الإسلام أعدل المواقف لاقتتال الطوائف، فقدم الصلح، وعند البغي شرع القتل حتى تفيء الطائفة الباغية إلى أمر الله، وبعده تبقى كل الطوائف في إطار الأخوة الإسلامية، وقد تتعمد مراكز القوى وجماعات الضغط إفساد بوادر الصلح فتمارس الإرهاب للإفساد والحيلولة دون السلام العادل. ومثل هذه الرسائل الموجعة لا تشكل ظواهر وأعراضًا، وإنما هي تعبير عن الإحباط أو تذكير بالوجود الفاعل والمؤثر، ومما يلفت النظر ويريك المواقف ما تتصف به بعض الدول من عنف في مواجهة الخصوم، ومن ثم تمارس الإرهاب تحت سمع العالم وبصره، نجد ذلك في (إسرائيل)، وقد تمارسه قيادة الدولة عبر عملائها واستخباراتها، حتى إذا انكشف أمرها أذعنت، وتحملت تبعات ذلك. وتاريخ الثورات الحديث مليء بمثل هذه الممارسات الإرهابية، وقد تسهم الدول كافة أو دولة بعينها أو مجتمع من المجتمعات بتشكيل فصائل إرهابية سواء جاء ذلك الإسهام اختيارًا أو اضطرارًا أو جهلاً أو تعمدًا، نجد ذلك عند من حملوا على المشاركة في (الحرب الأفغانية) فعند عودهم كانت لهم رؤى وتصورات وتصرفات أدت إلى مطاردتهم ومحاصرتهم وعزلهم عن المجتمع، وأي انقطاع اضطراري تنشأ عنه عقد نفسية، تتطور إلى حقد فمواجهة، والتعبئة الجهادية التي مارستها جميع الوسائل الإعلامية أثناء (الحرب الأفغانية) وتسهيل مهمة الشباب المتحمسين لمواجهة الاحتلال الروسي لدولة مسلمة شكل ذهنيات ترى مواصلة الجهاد ضد أي دولة غير مسلمة، وحين ضيق الخناق على عشرات الآلاف من العائدين من أفغانستان والمقيمين فيها تفرقت بهم السبل، وظلت فكرة الجهاد قائمة عندهم، وبعض هؤلاء الأشتات دخلوا اللعبة مرة ثانية عامدين متعمدين، مما أضر بالمشروعات الدعوية والإصلاحية، الأمر الذي حفزهم على إعادة تنظيم صفوفهم، وممارسة ضرب المصالح العائدة للدول التي مارست مطاردتهم، ومثل هذا العمل يعد إرهابًا، لأن الدول التي دخلوها ومارسوا الإرهاب فيها، لها سلطاتها، ولها أنظمتها، ولا يجوز الإخلال بالأمن تحت أي سبب.

ومما يزيد الإرهاب استشراء ويعمق الخلاف الخلط بين الإرهاب والمقاومة، فكفاح الشعوب من أجل تحرير نفسها من السيطرة أو التدخل الأجنبي عمل مشروع، ومع ذلك لم تمنح هيئة الأمم المتحدة مشروعية ذلك إلا بعد ضغوط ومداولات، غير أن الأقوى هو الأقدر على تحديد المفاهيم، وليس أدل على ذلك من مقاومة الشعب الفلسطيني المستنكر من قبل الإعلام الغربي وانتهاكات الجيش الإسرائيلي المحالة إلى الدفاع عن النفس. وكيف يقبل عاقل هذه الرؤية الجائرة؟ وهذه المقاييس المغالطة تسقط هيبة القرارات الدولية، وتدفع بالشعوب المغلوبة على أمرها إلى التنظيمات السرية والمقاومة العنيفة التي قد تطال الأبرياء من رعايا الدول المتواطئة مع الظلم.

ومما يزيد الإرهاب استشراء ويعمق الخلاف الخلط بين الإرهاب والمقاومة، فكفاح الشعوب من أجل تحرير نفسها من السيطرة أو التدخل الأجنبي عمل مشروع، ومع ذلك لم تمنح هيئة الأمم المتحدة مشروعية ذلك إلا بعد ضغوط ومداولات

**المواجهة:**

ذلك ما يمكن قوله عن (الانتماء) في محاولة لإسقاط الادعاء المخادع، وخلاصة القول فيه: أن الإرهاب ليس له أرض ولا ديانة ولا جنس، وأنه عرض لمرض متى وجد العرض فالتمس المرض، وأن مثيراته جاءت نتيجة ممارسات غريبة خارجة على الأعراف الدولية. وحينئذ نكون أمام (المواجهة) وهي عصية الانقياد كـ (المفهوم) و(السبب) و(الانتماء)، ولكن لا بد مما ليس منه بد، وإشكاليتها أن لكل سبب أسلوبًا في المواجهة، لا يصلح إلا له. وإذا كانت مثيرات الإرهاب: دينية أو سياسية أو عرقية أو غيرها، وليست مرتبطة بلعب كونية، فإن المشكلة تتفاقم، وقد تتحول إلى (حرب أهلية)، تفقد فيها الدولة السيطرة على الأوضاع، وتفقد فيها الأمة الحياة السوية، وقد تتعرض البلاد لفراغ دستوري، ولربما يطال الفراغ الدستوري دولاً مجاورة، ويغري دولاً انتهازية، كي تستغل الفوضى لغرس أقدامها. وتحقيق مكتسبات لا تحلم بها، وليس بمستبعد أن تستشري الفتن في المنطقة برمتها فتصيب القاصي والداني، وقد ينقلب الضرر على مثيره. ولهذا فإن أي دولة لا تضمن جبهتها الداخلية يكون الإرهاب فيها نذير شؤم على أهلها. وحينئذ لا بد من تقصي الأسباب والعمل على تلافيها، والتسمع لحسيس الداخل لا لزعيق الخارج، واتخاذ الحلول المناسبة، وعدم التعويل على الحسم بالقوة، لأن للقوة تداعياتها المضرة، وليس من الحصافة اقتصار المواجهة على مطاردة الفلول، فذلك مؤذن بتصعيد العنف، ولهذا لابد من الفصل بين العرض والمرض، وتجاوز العرض إلى المرض. فالصداع قد تهدئه المسكنات، ولكنها لا تمتد إلى المرض المثير له.

ولقد بدأت العمليات الإرهابية في بعض الدول على شكل مظاهرات فئوية أو كلية، تصاعدت بسرعة، وتحولت من الهتافات والشعارات إلى العنف والتخريب، وإشعال الحرائق، وتعطيل الحركة والعمل، والامتداد بسرعة من شارع لشارع، ومن مدينة لمدينة، حتى إذا وجد الموكول لهم مهمة التصدي أنفسهم أمام طوفان الغضب، اضطروا إلى التخلي عن مهماتهم والانضمام إلى الجماعات المعارضة التي تعبر عن معارضتها بنسف الجسور، وتهديم المؤسسات، وإحراق الممتلكات. وقد تعلن الدولة حالة الطوارئ، وتنزل فرقًا من الجيش إلى الشوارع، وعندما تستنزف الدولة كل وسائلها وإمكانياتها تخنع أو ترحل، أو لا تتمكن من كل ذلك فتسقط. ولقد شهد العالم أنواعًا من المظاهرات المصحوبة بالعنف والإرهاب. أما حين تكون الدولة شرعية وجبهاتها الداخلية متماسكة، والإرهاب فيها محصورًا في فئة قليلة ليس لها عمق بشري ولا مشروعية فإن عمليات المطاردة تكشف عن فئات الإرهابيين، بحيث يسقطون الواحد تلو الآخر. وهذا اللون من الإرهاب يكون جزءًا من لعبة سياسية، استكملت مهمتها، ولم تأبه بفلول المنفذين لها، أو هو إفرازات لعبة

سياسية. وأقرب مثلين أحداث (إيران) زمن الشاه وأحداث (المملكة)، بعد الحادي عشر من سبتمبر. فأحداث (إيران) أسقطت الدولة، فيما بدأت بوادر سقوط الإرهاب في (المملكة). وربما لا يكون الإرهاب ناشئًا من خلاف بين السلطة والأمة، وإنما هو ضد مصالح دولة كبرى منتشرة في أنحاء العالم، وعندئذ تدخل حسابات الخسائر والأرباح، وحين يتغلب الإرهابيون في نظر الدولة المحتلة تلملم أطرافها وترحل تاركة البلاد تعيش حالة من الفوضى. والمتابع للحروب الباردة والساخنة وصراع المصالح يقف على أعمال إرهابية خطط لها المتنازعون على الغنائم، ونفذت في موقع التنازع، وعدت من المقاومة المشروعة. وقد تتشكل في الدولة الواحدة مراكز قوى متعددة، تقود البلاد إلى تناوش في السلاح، وقد تنذر بتفكك الوحدة الوطنية وتعدد الكيانات، إذا كانت تركيبتها السكانية من عدة طوائف أو قوميات أو كانت أقاليمها ذات خصوصيات جغرافية أو تاريخية. ومثل هذه الأحوال تستدعي النظر الثاقب، وعدم خلط الأوراق، ولا يمكن مواجهة أي عمل إرهابي وقطع دابره إلا برصد دقيق لكل ملابساته، ودراسة متقصية لأسبابه: داخليًا وخارجيًا، ورسم خطة ناجزة أو مرحلية لمواجهته والحيلولة دون نمائه وانتشاره وإيقاظه للخلايا النائمة. فالمواجهة قد تكون بالمثل، وقد تكون عن طريق الحوار والتنازلات، وقد يكون الإرهاب عرضًا زائلاً، لكونه إفراز ظروف خارجية، لا يكون للبلد فيها إلا الظرفية المكانية. وليست المواجهة قصرًا على رجل الأمن، وليس الحل وقفًا على المطاردة والمصادرة، وتبادل إطلاق النار، وليست التصفية حصرًا على التصفية الجسدية، فإذا كان وراء الإرهابي مبادئ يؤمن بها، فإنها ستظل قادرة على التفريخ، وإذا كان لا يفل الحديد إلا الحديد فإن الكلمة المحكمة لا يفلها إلا الكلمة الأحكم.

والتصفية الجسدية قد تطال شبابًا غرر بهم، واتخذوا سبيل الإرهاب عن قناعة، ولو هيئت لهم حواضن فكرية ودينية وسطية متزنة وقادرة على استمالتهم وإقناعهم لتحولوا عماهم عليه، وندموا على فعلهم، ومتى أمكنت المواجهة بالموعظة والتوعية فإن المصير إلى غير ذلك مصير إلى المفضول مع إمكان الفاضل، والمواجهة السليمة الحكيمة تكون من هذا ومن غيره، ولكل حدث حديث، والمصابون بداء التطرف والغلو والإرهاب لن يقتصر فعلهم على التفجير والاغتيال، إذ ربما يكونون أصحاب قضية لهم أهدافهم وذهنياتهم، ولهم نظرتهم المستقبلية القائمة على الدعوة، وتشكيل الخلايا المتنامية، وحين تكون قضيتهم عقدية فإن من الصعوبة بمكان قطع دابرهم، ولقد شهدنا مؤشرات لذلك، وليس ببعيد أن يعيد التاريخ نفسه، ونرى خوارج العصر يمثلون الغلو والتطرف الذي اتصفت به طائفة الخوارج في الصدر الأول من الإسلام، ولقد شهدنا (معتزلة العصر) ممن عولوا على العقل، وهمشوا النص في (نظرية المعرفة)، والتطرف العقدي أنكى من التطرف السياسي، وإذا كانت حركة التطرف العقدي تتنامى، والشباب من حولهم يتعاطفون معهم، ويسمعون منهم، وينصاعون



إليهم، ويتقمصون رؤيتهم، ويمارسون عملهم، فإن الحل الأمثل لا يكون في واحدية المواجهة، ولا في عنفها، وقد لا يكون في تسامحها، ومن ثم لا بد من التفكير والتقدير والنزول بكثافة الإمكانيات العلمية والثقافية والإعلامية لإيقاف تشكلهم الذهني ونموهم البشري، والحيلولة دون ممارستهم للدعوة والتغرير بالناشئة، ثم النظر في أساليب الدعوة والإرشاد والموعظة، وتشكيل كوادر قادرة على مقارعة الحجة بالحجة، وقادرة على اعتماد الأسس النفسية الممكنة من اختراق أجواء الآخر، واستبعاد أي أسلوب قسري فوقي متعنت، والحيلولة دون قيام أي كيان تطوعي لا يخضع للمراجعة والمساءلة والتقويم المستمر. والمتابع للخلايا والمنفذين يدرك أن وراءهم تعبئة ذهنية منظمة وقادرة على التكيف مع الأوضاع والسرعة في تحولات الخطاب، ولما كان الإرهاب يتطلب تعبئة حسية ومعنوية، تعبئة السلاح، وتعبئة الأفكار، كان لزامًا على المسؤولين والمقتدرين من المواطنين أن تتضافر جهودهم لمواجهة التعبئتين:

- التعبئة المادية.
- التعبئة المعنوية.

ولما كانت التعبئة الحسية عند الإرهابيين قائمة على صنع المتفجرات، وتهريب الأسلحة، وتخزينها فإن المعنيين من المسؤولين والمواطنين أمام ثلاثة أنواع من أنواع التعبئة الحسية: (التهريب) و(التصنيع) و(التخزين) ولكل نوع أسلوب مواجهة، ذلك على مستوى المواجهة الحسية، وهي أهون المواجهتين. أما المواجهة المعنوية فإنها ذات شقين: مواجهة الذات، ومواجهة الآخر، وكلتاهما تحتاجان إلى تحرف متوازن، فالذات تحتاج إلى النقد والمساءلة والتقويم والتطوير، والآخر يحتاج إلى خطاب يراوح بين الإحكام والتفصيل، والمواجهة تكون بإزاء خطر قائم، وآخر متوقع القيام. فهناك مواجهة تتمثل بأخذ الحذر، وأخرى تأخذ بزمام المبادرة. والخطر القائم يكون قابلاً للنمو أو الانكماش أو الاجتثاث، وقد يتبدل من حال إلى حال، على سنن السباق بين أساليب الجريمة وأساليب المواجهة، وعلى ضوء هذه التوقعات يحتاج المسؤول إلى مراجعة مستمرة لكل أساليب الاحتياط والمبادرة، فذلك يحول دون جمود آلية المواجهة، واكتساب المناعة عند الممارسة الإرهابية. ولأن الجريمة والمكافحة في سباق مستمر، فكلما تفنن المكافح في آلياته تحرف المجرم في محاولاته؛ فإن الوقوف في المكافحة ولو للحظة واحدة أو ارتهانها بالمقاومة المسلحة تمكن الجريمة من التحرف الماكر. وهكذا يستبق كل من المجرم والمكافح طريق النجاة، والظفر والنجاة مبتغى الطرفين، وكل طائفة تعد لهما ما استطاعت من قوة أو حيلة. وما تعرض له رجال الأمن من قتل وما تمكن الإرهابيون من الإفلات والنجاة تعد مؤشر تفاوت في إعداد الخطط وإتقانها، ودليلاً على تعدد الحيل للوقيعة في الطرف الآخر. وحين تتخذ المواجهة مسارًا واحدًا وأسلوبًا واحدًا يتحرف الإرهابيون أنفسهم أو المخططون لهم من وراء الحجب لأساليب تمويهية، وقد تضطرهم المحاصرة إلى التحول من التفجير إلى الاغتيال، وقد يضيق الخناق عليهم، فيمارسون البيات، ومن ثم يتحولون من عصابات تنفذ الأعمال الإرهابية إلى دعاة على أبواب الفتنة، كما يجد المستفيدون فرصة التغرير والتضليل والتعبئة الذهنية، والجميع يتحينون فرص الغفلة أو الضعف، فيما يتصور المتصدون لهم من رجال الأمن والمباحث أنهم قد قطعوا شأفتهم. ولهذا لابد من تنوع أساليب المواجهة وتعددها واستمرار التوعية والمتابعة، ودخول المؤسسات الثقافية والفكرية والإعلامية والدينية طرفًا فاعلاً في المواجهة، وليس طرفًا متطوعًا، وليس من المعقول أن تقتصر تلك المؤسسات على مواجهة نفسها ومساءلة بعضها. وفي تعدد أساليب المواجهة وتنوعها، وعدم الإذعان لمن يحيل على المناهج أو على الحركة الإصلاحية أو على بعض المؤسسات

> فإذا كان وراء الإرهابي مبادئ يؤمن بها، فإنها ستظل قادرة على التفريخ، وإذا كان لا يفل الحديد إلا الحديد فإن الكلمة المحكمة لا يفلها إلا الكلمة الأحكم

الخيرية بشائر خير، ومكمن الخطورة أن القبول بإحالة الإرهاب إلى المؤسسات التربوية والدعوية والخيرية يصرف المواجهة عن مسارها الصحيح. ومع أننا نصر على أن الإرهاب وافد على البلاد، وأن المؤسسات الإسلامية والدعوية والتربوية منه براء، إلا أن من الحصافة أن نأخذ كل شيء في الاعتبار، وألا تحملنا الثقة على الغفلة، إذ كل شيء ممكن، ولا أقل من الرصد والتحري، ووضع كل مؤسسة تحت المراقبة والمتابعة، والنظر في أساليبها التربوية والدعوية، فإذا سلم (المقرر) و(نصوصه) فقد لا يسلم (المنهج)، وإذا سلم (المنهج) فقد لا يسلم (الموصل) للمعلومة، وإذا سلم الجميع فقد تكون (المرحلة العمرية) للطلبة غير قادرة على استيعاب المقتضيات وتمثلها، ومن ثم لزم تحديث الناس بما يعقلون، فسلامة



المقرر والمنهج والمدرس قد يقابلها عقل المتلقي الذي أعطي ما لا يعقل، ولقد نهي حملة العلم الشرعي من محادثة الناس بما لا يعقلون، حتى لقد عد مثل ذلك من دواعي الكفر بالله ورسوله، والدعوة المرحلية سبيل الرسل. ثم إنه ما من أحد إلا وهو عرضة للخطأ أو الغفلة التي تمكن الماكرين من استغلال غفلته واختراق أجوائه. ومن زكى مؤسساته وغفل، سبقه إليها من لا يهدأ له بال، ولا يقر له قرار إلا بالإفساد. وقد يعمل الإنسان لا يريد من عمله إلا الخير، وليس في نيته إلا ذلك، ولكن عمله يؤدي إلى ما سواه، وقد يندس في المؤسسات من ليسوا من أهلها، مستغلين الثقة المتبادلة ودعوى الحصانة أو العصمة. والقطاعات الأمنية والتربوية والتوعوية والإعلامية مسؤولة أمام الرأي العام عن كل ما يحصل من تقصير أو انحراف. وكل بلاد العالم معرضة للمؤامرات والمكائد واللعب الكونية، وكل مواطن على ثغر من ثغور أمته عليه ألا تؤتى الأمة من قبله.

وصفوة القول أن تكون المواجهة حضارية متعددة المستويات. فوضع المواجهة المسلحة في موضع الحوار والتوعية مدعاة إلى مزيد من التدهور، ويقال مثل ذلك عن وضع الرأفة والرحمة والحوار موضع المواجهة المسلحة، فالمسألة مرتبطة بالأحوال، ولا يجوز الرهان على مواجهة محددة، ولكي تكون المواجهة حاسمة لابد أن نحدد المفهوم والأسباب والانتماء فإذا وضح الأمر أمكن حسم المشكلة. وإشكالية العالم الثالث أن أموره تقضى في غيابه وأنه لا يستشار عند حضوره، وأن خطابه نقيض إمكانياته وأن أزماته في مؤسساته، وأن العالم المتغطرس يتخذ منه مجالاً لتصفية الحسابات واكتشاف القدرات وكل لعبة يخطط لها ثم لا يتفق تنفيذها تكون مهيأة لتفريخ الإرهاب بوصفه الحل الوحيد لمواجهة التحدي. ولا يمكن حسم الإرهاب إلا بمواجهة الذات قبل مواجهة الآخر ■

من بحث مقدم لمؤتمر:
موقف الإسلام من الإرهاب المنعقد
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
الرياض ١٤٢٥هـ.

# أثر العلم الشرعي في مواجهة العنف والعدوان

عبدالعزيز بن فوزان الفوزان* - الرياض

*عضو هيئة التدريس في كلية الشريعة - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

**ضلال الخلق على كثرة صوره وأنواعه، وتعدد مظاهره وأشكاله، سواء كان في الأفكار والتصورات، أو الأخلاق والسلوكيات، أو الأعمال والممارسات، يعود في حقيقته إلى سببين رئيسين:**
**الأول : الجهل أو العمى. والثاني: الظلم أو الهوى.**
**قال الله عــز وجـل: ﴿إنا عرضنا الأمانة على السموات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها وأشفقن منها وحملها الإنسان إنه كان ظلوماً جهولاً﴾ فبين أن الأصل في الإنســان هو الظلم والجـهل، إلا مَن زكـاه الله بالعـدل الذي يمنعه من الظلم، والعلم النافع الذي يرفع عنه الجهل.**

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: «والجهل والظلم هما أصل كل شر، كما قال سبحانه: ﴿وحملها الإنسان إنه كان ظلوماً جهولاً﴾»[1].

ويدل على ذلك أيضًا: أن الله تعالى أمرنا بقراءة أم القرآن في كل ركعة من ركعات الصلاة، سواء كانت مفروضة أو مستحبة، ومن بين آياتها قوله سبحانه: ﴿اهدنا الصراط المستقيم، صراط الذين أنعمت عليهم غير المغضوب عليهم ولا الضالين﴾ [الفاتحة: ٦-٧]

فأرشدنا إلى سؤاله الهداية إلى الصراط المستقيم، وذلك يتضمن معرفة الحق والتوفيق للعمل به، وهما ينافيان الجهل والهوى. ثم بين أن هذا هو طريق الذين أنعم عليهم من النبيين وأتباعهم بإحسان، حيث دلهم على الحق، وأعانهم على امتثاله والعمل به، بخلاف المغضوب عليهم والضالين، الذين تنكبوا الصراط المستقيم، فوقعوا في الشرك والضلالات. والبدع والخرافات، وارتكبوا الكبائر والمنكرات، إما اتباعًا للهوى مع علمهم بالحق، وهؤلاء هم المغضوب عليهم، كاليهود، الذين أضلهم الله على علم، فتركوا الحق مع علمهم به. وإما جهلاً منهم بالحق، فعبدوا الله على جهل، وهؤلاء هم الضالون، كالنصارى، الذين يتقربون إليه بالشركيات، ويتعبدون له بالبدع والضلالات.

وإذا كان المسلم مأمورًا بأن يتفهم هذه المعاني العظيمة، ويدعوَ بهذا الدعاء الجامع في كل ركعة من ركعات الصلاة، فإن هذا دليل على خطورة الجهل واتباع الهوى، ووجوب مجاهدة النفس على طلب العلم والهدى، واتباع الحق والاستقامة عليه. وإن الجهل والهوى هما سبب ضلال الخلق، وبعدهم عن الهدى ودين الحق.

ولو تأملت في أحوال العاصين المفرطين، والمبتدعة الضالين، والغلاة الجافين، لوجدتهم إنما أتوا من قبل هذين الأمرين أو أحدهما.

والجهل أصل الضلالين، وأخطر الشرين، وما من أحد يتبع الهوى، ويعرض عن الحق والهدى إلا بسبب جهله بالله وسطوته، وغفلته عن شؤم الذنب وسوء عاقبته.

وفي ظني أن أكثر هؤلاء المذكورين إنما تنكبوا الصراط المستقيم بسبب الجهل وقلة الفقه، وضعف البصيرة في الدين.

فكثير ممن يرتكبون الكبائر، ويسرفون على أنفسهم بالمعاصي، أو يتساهلون بظلم العباد وبخسهم حقوقهم، لا يعلمون أن فعلهم هذا من المحرمات الكبائر، وإن عرفوا تحريمه من حيث الجملة، فإنهم لا يدركون شناعته وشدة تحريمه، وما يترتب عليه من الإثم والشؤم، والعواقب السيئة في الدنيا وفي الآخرة، فيتساهلون في فعله، ويستهينون بشأنه، ولو علموا ما ورد في هذا المنكر من الوعيد والعذاب الشديد، لما ارتكبوه، أو أصروا عليه واستمرؤوه.

فمن يشرب الخمر مثلاً أو يفعل الزنا، أو يمارس الغيبة أو النميمة، لو علم بأضرار هذه

المعاصي على القلب والبدن، والدين والدنيا، وما يترتب عليها من العذاب والنكال الأليم، والعقوبات العاجلة والآجلة، لكان ذلك أعظم زاجر له عن اقترافها، أو استمرائها والتهاون بشأنها

وقد يُؤتى الإنسان من قبل جهله من وجه آخر، حيث يظن أن فعله هذا مبارك مشروع، وصاحبه مأجور مشكور، وليس الأمر على ظنه وحسبانه في الواقع، كمن يظلم كافرًا أو فاسقًا، ويتعمد الإساءة إليه بالقول والفعل، وهو يظن أن عمله هذا قربة يرفعه الله بها درجات، ويجهل أن الظلم حرام في حق كل أحد، سواء كان مسلمًا أو كافرًا، برًا أو فاجرًا، وأن فعله هذا من الصد عن سبيل الله، والظلم لعباد الله، وكلاهما حرام بنصوص كثيرة في الكتاب والسنة.

وبهذا نعلم أن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، يحرمان إذا تضمنا تفويت مصلحة أكبر، أو جلب فتنة ومفسدة أعظم.

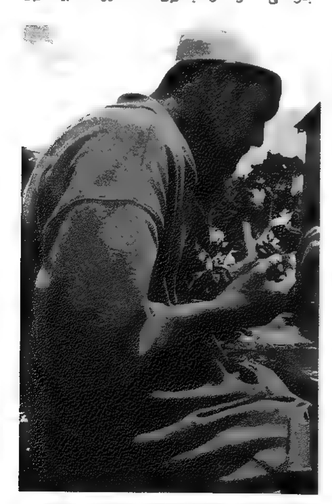
ومما سبق يتبين لنا أمران مهمان:

الأول: حاجتنا، بل اضطرارنا إلى معرفة الحق وطلب العلم الشرعي. ولهذا جعل الله تعالى طلب العلم الشرعي فريضة على كل مسلم ومسلمة، فعن أنس رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «طلب العلم فريضة على كل مسلم»(٢).

وهذا يشمل كل علم يتوقف عليه القيام بالواجب أو ترك المحرم، فتعلمه فرض عين على كل مسلم مكلف. أما ما زاد على ذلك من العلوم الشرعية أو الدنيوية التي تحتاج إليها الأمة، فهذه تعلمها فرض كفاية، إذا قام بها من يكفي من سائر أمة الإسلام، وسدت بهم حاجة الأمة، فقد حصل المقصود، وأدي الواجب، وسقط الإثم عن الباقين، وإن أطبقت الأمة كلها على تركه، أو تصدى له من لا تحصل بهم الكفاية، أثمت الأمة كلها، الرجال والنساء، القادرون وغير القادرين، أما القادر فيأثم لعدم قيامه به ومباشرته له مع قدرته عليه. وأما غير القادر فواجبه أن يحض القادرين على القيام بما أوجبه الله عز وجل. وإن كان إثم القادر أعظم من إثم غيره. لكنهم جميعًا آثمون. وهذا هو الشأن في جميع فروض الكفايات.

ولأجل هذا حث الله تعالى على طلب العلم النافع والاستكثار منه، وأثنى على العلماء، وبين عظيم فضلهم ورفعة مكانتهم، وأنه لا يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون وورد كذلك أحاديث كثيرة تبين فضل العلم والعلماء، وأنهم ورثة الأنبياء في معرفة الحق والعمل به، وفي حمل هذا الدين وتبليغه للعالمين. وهي آيات وأحاديث معلومة فلا نطيل بذكرها.

بل بين النبي ﷺ أن الاشتغال بالعلم تعلمًا وتعليمًا أفضل من الاشتغال بنوافل العبادات التي يقتصر نفعها على صاحبها، وأن من خرج في طلب العلم فهو في سبيل الله حتى يرجع، ومن يرد الله به خيرًا يفقهه في الدين، وبين الفرق الواسع والبون الشاسع بين العالم البصير والعابد الجاهل، فقال: «من سلك طريقًا يطلب فيه علمًا سلك الله به طريقًا من طرق الجنة، وإن الملائكة لتضع أجنحتها رضًا لطالب العلم، وإن العالم ليستغفر له من في السموات ومن في الأرض والحيتان في جوف الماء، وإن فضل العالم على العابد كفضل القمر ليلة البدر على سائر الكواكب، وإن العلماء ورثة الأنبياء، وإن



الأنبياء لم يورثوا دينارًا ولا درهمًا، وإنما ورثوا العلم فمن أخذه أخذ بحظ وافر»[٣].

لهذا التفضيل أسباب منها ما يأتي

* أن العالم أعرف بالله - عز وجل - وحقوقه، وأكثر محبةً له وتعظيمًا لجنابه، ورجاء لثوابه، وخوفًا من عقابه، فمن كان بالله أعرف كان منه أخوف، ولهذا قال ربنا سبحانه: ﴿إنما يخشى الله من عباده العلماء﴾ [فاطر: ٨٢] فبين أنهم هم الذين يخشونه حق خشيته، لكمال معرفتهم به، وامتلاء قلوبهم بتعظيمه ومحبته، ورجائه وخشيته، وتفكرهم في آياته الكونية والشرعية، وإدراكهم لمقاصد شريعته وغاياتها، وحكمها وأسرارها، فيزدادون يقينًا بأن هذا الدين هو الدين الحق الذي ارتضاه الله لعباده، وأنزله رحمة للعالمين، وأن الذي جاء به هو رسول الله حقًا، الذي لو لم يأت بآية تدل على صدقه وصدق ما جاء به ، وأنه من عند الله إلا ما تضمنته هذه الشريعة من الحكم والمصالح لكانت كافية شافية

* أن العلم النافع يعصم صاحبه بتوفيق الله من الانحراف والضلال، ويحميه من الوقوع في البدع والمحدثات، والشركيات والضلالات، ويحمله على تعظيم الشعائر والحرمات، والتجافي عن المنكرات والموبقات. بخلاف العابد الجاهل، فإنه قد يقع في شيء من هذه المخالفات بسبب جهله، وربما يتقرب إلى الله بما لم يأذن به الله، كحال عباد النصارى، ومن شابههم من جهلة عباد المسلمين الذين يتعبدون بالبدع والمحدثات، أو يتقربون إلى أصحاب القبور بأنواع القربات، ويشركون بالله تعالى، وهم يحسبون أنهم يحسنون صنعًا.

وربما اشتغل العابد الجاهل بالمفضول عن الفاضل، وبالمرجوح عن الراجح، وبالمحبوب لله عن الأحب إليه، فهو يتعبد بالأعمال المفضولات ويترك الأعمال الفاضلات، ويتوسع في النوافل والمستحبات على حساب الفرائض والواجبات. فتجده يُشغَل بنوافل العبادات عمّا أوجبه الله من بر الوالدين، وصلة الأرحام، وتربية الأولاد، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والنصح للمسلمين، وغيرها.

وعلاج ذلك بالبصيرة في الدين، والعلم بمراتب العبادات، ومعرفة أقدارها، والتمييز بين فاضلها ومفضولها، فإن في الطاعات سيدًا ومسودًا، ورئيسًا ومرؤوسًا، وكبيرًا وصغيرًا، وذروةً وما دونها[٤].

فالعلم النافع هو الذي يقي من مكايد الشيطان

**إذا كان اعتداء الإنسان على نفسه بتلك المثابة من التحريم والتغليظ في العقوبة ، فإن اعتداءه على غيره أشد تحريمًا ، وأعظم إثمًا ، وأغلظ عقوبة ، وأسوأ عاقبة**

ونزغاته، ويكشف شبهاته وتلبيساته. وكلما كان المؤمن الصادق أكثر علمًا بالشريعة وتضلعًا منها، كان أكثر تمسكًا بالسنة وحرصًا عليها، وبعدًا عن البدعة ونفورًا منها، وحذرًا من مصايد الشيطان ووساوسه.

* أن العلم نور يهدي إلى الحق، وينير الطريق للسالكين، وبه يُميَّز بين الإيمان والكفر، والمصلحة والمفسدة، والخير والشر، بل يعرف به خير الخيرين وشر الشرين. وعلى قدر علم الإنسان وفقهه، وقوة بصيرته، وسعة أفقه، ومعرفته بواقعه، يكون حكمه على الأحداث من حوله، وإدراكه لكيفية التعامل معها، ونظره إلى عواقبها ومآلاتها، ومتى يقدم، ومتى يحجم؟ ومن يعادي، ومن يسالم؟ ولهذا أمرنا ربنا - عز وجل - بالرجوع إلى العلماء الربانيين في الأمور التي تهم الأمة، وتمس مصالحها العامة، فقال سبحانه: ﴿وإذا جاءهم أمر من الأمن أو الخوف أذاعوا به ولو ردوه إلى الرسول وإلى أولي الأمر منهم لعلمه الذين يستنبطونه منهم ولولا فضل الله عليكم ورحمته لاتبعتم الشيطان إلاّ قليلاً﴾ [النساء: ٣٨].

فهذا إنكار من الله تعالى على من يتعجل في الحكم على الأمور، ويبادر بنشر الأخبار وإذاعتها قبل التأكد من ثبوتها وصحتها، ومناسبة نشرها من عدمه، وأنه ينبغي لهم إذا جاءهم أمر من الأمور المهمة، المتعلقة بالمصالح العامة، أن يتثبتوا ويتعقلوا، وأن يردوا الأمر إلى أولي الأمر من العلماء الراسخين، أهل الرأي والحصافة، والعقل والرزانة، وبعد النظر وسعة الأفق، الذين يعرفون الأحوال، ويميزون بين المصالح والمفاسد، فيهدونهم بإذن الله إلى

الطريق الأسد، والمنهج الأرشد، فإن رأوا في إذاعته مصلحةً ونشاطاً للمؤمنين، وسروراً لهم، وتقوية لعزائمهم، أوتحرزًا من أعدائهم، وحذرًا لهم على مواجهتهم واتقاء شرهم وعدوانهم، فعلوا ذلك. وإن رأوا المصلحة في كتمانه، لم يذيعوه[٥].

* أن عمل العابد مهما عظم، فإن نفعه قاصر على نفسه، بخلاف العالم فنفعه متعدٍ إلى غيره[٦].

الثاني : وجوب الحذر من الأئمة المضلين، والجهلة المتعالمين، والمتصدرين للفتوى وليسوا من أهلها. ولهذا أمرنا الله – تعالى – بسؤال أهل الذكر فقال: ﴿فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون﴾[الأنبياء: ٧].

وأهل الذكر هم العلماء الراسخون، الذين شهدت لهم الأمة بالعلم والإمامة في الدين. أما أدعياء العلم، وأنصاف المتعلمين، والمتطفلون على موائد العلماء، فليسوا أهلاً لأن يستفتوا ويصدر عن رأيهم، وخصوصاً في الأمور العامة التي تمس مصالح الأمة.

وقد حذرنا النبي ﷺ من أمثال هؤلاء فقال: «إن الله لا يقبض العلم انتزاعًا ينتزعه من العباد، ولكن يقبض العلم بقبض العلماء، حتى إذا لم يُبق عالمًا اتخذ الناس رؤوسًا جهالاً فسئلوا فأفتوا بغير علم فضلوا وأضلوا»[٧].

وهذا يتضمن التحذير من ترئيس الجهال، وتخلية الساحة لهم، بقعود العلماء الراسخين عما أوجبه الله عليهم من البلاغ والتبيين. وفيه التحذير من استفتاء أدعياء العلم وأنصاف المتعلمين، ومن يتصدرون للفتوى، وهم في الحقيقة جهال أدعياء. وفيه التحذير الشديد لهؤلاء من القول على الله بلا علم، واقحام أنفسهم فيما لا يحسنون، والخوض في بحر لا يجيدون السباحة فيه، فيَضلون ويُضلون، ويتحملون أوزارهم وأوزار من يضلونهم بغير علم.

ويؤكد ذلك أن النبي ﷺ حين حذر من فتنة الخوارج، وأمر بقتلهم، بين أنهم إنما أُتوا من قبل جهلهم، وقلة فقههم، فجنوا على أنفسهم وعلى أمتهم، ولم يشفع لهم حسن نيتهم، وسلامة قصدهم، وكثرة عبادتهم، فعن علي بن أبي طالب رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «سيخرج في آخر الزمان قوم حدثاء الأسنان، سفهاء الأحلام، يقولون من خير قول البرية، يقرؤون القرآن لا يجاوز حناجرهم، يمرقون من الدين كما يمرق السهم من الرمية، فإذا لقيتموهم فاقتلوهم، فإن في قتلهم أجرًا لمن قتلهم عند الله يوم القيامة»[٨].

فبين أنهم سفهاء الأحلام. وهذا دليل على ضعف عقولهم وغلبة الجهل عليهم. ووصفهم بأنهم «حدثاء الأسنان». وحديث السن في الغالب أقرب إلى الجهل والطيش، والتسرع وعدم الروية، وجنوح الفكر والتطرف في الرأي، من كبير السن، الذي عركته الحياة، وحنكته التجارب، وأدرك أهمية النظر في المآلات والعواقب.

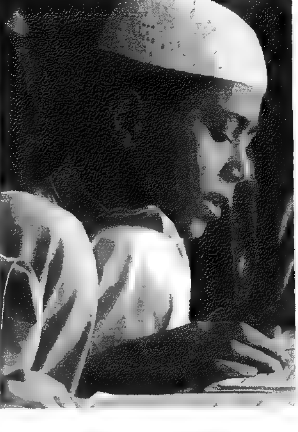
ووصفهم كذلك بأنهم «يقرؤون القرآن لا يجاوز حناجرهم». وهذا أيضًا دليل على جهلهم وضعف بصيرتهم، فإنهم مع كثرة قراءتهم للقرآن لا يجاوز حناجرهم، فهم لا يعونه بعقولهم، ولا يفقهون مواعظه ونذره، ولا يعلمون أحكامه وحدوده.

وقد بلغ من فرط جهلهم، وقلة توفيقهم أنهم كما وصفهم النبي ﷺ في حديث آخر: «يقتلون أهل الإسلام ويدعون أهل الأوثان»[٩]، فقد استحلوا دم علي بن أبي طالب رضي الله عنه ومن كان معه من خيار الصحابة والتابعين. هذا فضلاً عن احتقارهم لكبار علماء الصحابة، وزهدهم في علمهم، وظنهم أنهم – على قلة بضاعتهم وضعف عقولهم – أعلم منهم، وأبصر بالأمور. فنعوذ بالله من عمى القلوب، وانطماس البصائر، ولبس الحق بالباطل.

### تحريم اعتداء الإنسان على نفسه

نفس الإنسان ليست ملكًا له، وإنما هي ملك لخالقها وموجدها عز وجل. وهي أمانة عند صاحبها، سيسأل عنها يوم القيامة، أحفظها وقام بحقها، أم ضيعها

**فإذا كان الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر يفوّت مصلحة أكبر من مصلحة القيام بهما، أو يجلب مفسدة أكبر من مفسدة تركهما، كان الأمر والنهي في هذه الحال حرامًا، لأنه يناقض الحكمة التي شرعا من أجلها**



وظلمها، ولم يقم بما يجب لها؟

ولهذا فلا يجوز للإنسان أن يقتل نفسه، ولا أن يغرر بها في غير مصلحة شرعية، ولا أن يتصرف بشيء من أجزائها إلا بما يعود عليها بالمصلحة، أو يدرأ عنها المفسدة. وليس له أن يُضر بنفسه بحجة أنه يتصرف فيما يخصه، وأنه لم يعتد على غيره، فإن اعتداءه على نفسه كاعتدائه على غيره عند الله تعالى[10]

قال الله تعالى: ﴿ولا تَقتلوا أنفسكم إن الله كان بكم رحيماً، ومن يفعل ذلك عدواناً وظلماً فَسوف نصليه ناراً وكان ذلك على الله يسيراً﴾ [النساء: ٩٢].

فهذا نهي للمؤمنين أن يقتل بعضهم بعضًا[11]، ونهي للإنسان عن قتل نفسه، سواء كان ذلك بتعمد قتلها مباشرة، أو بفعل الأخطار المفضية إلى التلف والهلاك. ثم توعّد من يقتل نفسه أو نفس غيره بغير حق بأن يصليه نار جهنم وساءت مصيراً[12].

قال القرطبي: «أجمع أهل التأويل على أن المراد بهذه الآية النهي أن يقتل بعض الناس بعضًا. ثم لفظها يتناول أن يقتل الرجل نفسه بقصدٍ منه للقتل: في الحرص على الدنيا وطلب المال، بأن يحمل نفسه على الغرر المؤدّي إلى التلف... أو في حال ضجر أو غضب. فهذا كله يتناوله النهي»[13].

وقد احتج بهذه الآية عمرو بن العاص رضي الله عنه حين أجنب ثم تيمم، وخشي إن اغتسل بالماء أن يهلك من شدة البرد. فضحك النبي ﷺ، وأقره على احتجاجه[14].

وقال تعالى: ﴿ولا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة﴾ [البقرة: ٥٩١].

والإلقاء: هو طرح الشيء، والمراد بالأيدي: الأنفس، عبّر بالبعض عن الكل، بناء على أن أكثر أفعال النفس بالأيدي. والتهلكة: مصدر من هلك يهلك هلاكًا وهُلْكًا وتهلكة، أي: لاتوقعوا أنفسكم في الهلاك[15].

قال الشيخ عبد الرحمن السعدي: «والإلقاء باليد إلى التهلكة، يرجع إلى أمرين: لترك ما أمر به العبد، إذا كان تركه موجباً أو مقارباً لهلاك البدن أو الروح[16].

وفعل ما هو سبب موصل إلى تلف النفس أو الروح. فيدخل في ذلك أمور كثيرة... ومن ذلك: تغرير الإنسان بنفسه في مقاتلة، أو سفر مخوف، أو محل مَسبَعة، أو حيات، أو يصعد شجرًا أو بنيانًا خطرًا، أو يدخل تحت شيء فيه خطر، ونحو ذلك. فهذا ونحوه، ممن ألقى بيده إلى التهلكة»[17] .

وجاءت السنة النبوية مؤكدةً لما في القرآن، ومنذرةً بالوعيد الشديد، والعذاب الأليم لمن قتل نفسه

ففي الصحيحين عن جندب بن عبد الله – رضي الله عنه– قال: قال رسول الله ﷺ: «كان فيمن كان قبلكم رجل به جُرح، فجزع، فأخذ سكينًا، فحزَّ بها يدَه، فما رقأ الدمُ حتى مات. قال الله تعالى: بادرني عبدي بنفسه، حرّمت عليه الجنة»[18].

وفي الصحيحين أيضًا عن أبي هريرة – رضي الله عنه –قال: قال رسول الله ﷺ: «من قتل نفسه بحديدة، فحديدته في يده يتوجّأُ[19] بها في بطنه في نار جهنم خالدًا مخلدًا فيها أبدًا. ومن شرب سمًا، فقتل نفسه، فهو يتحسّاه[20] في نار جهنم خالدًا مخلدًا فيها أبدًا. ومن تردّى من جبل[21]، فقتل نفسه، فهو يتردى في نار جهنم خالدًا مخلدًا فيها أبدًا)[22]، وفي رواية للبخاري: (الذي يخنُقُ نفسه، يخنقها

في النار، والذي يطعَن نفسـه، يطعُنُهـا[٢٣] في النار)[٢٤].

وفي الباب أحاديث كثيرة في الصحيحين وغيرهما.

وأما قوله ﷺ: «في نار جهنم خالدًا مخلدًا فيها أبدًا» فقد أجاب عنه العلماء بأجوبة، منها: أنه محمول على من فعل ذلك مستحلاً له بلا تأويل، مع علمه بتحريمه. فإنه يصير باستحلاله لما حرمه الله كافرًا، والكافر مخلد في النار بلا ريب.

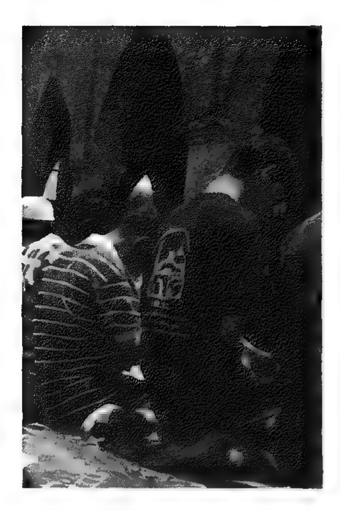
ومنهـا: أنه ورد مـورد الزجـر والتـغليظ وحقيقته غير مرادة.

ولكن هذا كما يقول أبو عبيد القاسم بن سلام: «من أفظع ما تُؤوِّل على رسول الله ﷺ وأصحابه، أن جعلوا الخبر عن الله وعن دينه وعيدًا لا حقيقة له. وهذا يؤول إلى إبطال العقاب، لأنه إن أمكن ذلك في واحد منها كان ممكنًا في العقوبات كلها»[٢٥].

ومنها: أنه يستحق هذا الجزاء لشناعة جرمه، وهذا جزاؤه لو أراد الله أن يجازيه بما يكافئ جرمه، ولكنه تكرم على عباده الموحدين، فأخبر أنهم يخرجون من النار بتوحيدهم، وأنه لا يُخلَّد في النار من مات موحدًا[٢٦].

وقد رجّح ابن حجر هذا الجواب الأخير، فقال: «وأولى ما حمل عليه هذا الحديث ونحوه من أحاديث الوعيد، أن المعنى المذكور جزاء من فعل ذلك، إلا أن يتجاوز الله تعالى عنه»[٢٧].

ويدل لذلك قوله تعالى: ﴿ إن الله لا يغفر أن يشرك به ويغفر ما دون ذلك لمن يشاء﴾ [النساء: ٤٨]، فبين أن ما دون الشرك من الكبائر، ومنها القتل بغير حق، لا يخلد صاحبها في النار، بل هو تحت مشيئة الله تعالى، فإن شاء غفر له، وإن شاء عذبه ثم يكون مآله إلى الجنة. ويؤيده حديث عبادة الصامت، فإن النبي ﷺ بعد أن بايعهم على ترك القتل والزنا وغيرهما قال: «فمن وفى منكم فأجره على الله، ومن أصاب شيئًا من ذلك فعوقب به فهو كفارة له، ومن أصاب شيئًا من ذلك فستره الله عليه فأمره إلى الله إن شاء عفا عنه وإن شاء عذبه»[٢٨]، ويؤيده قصة الذي قتل تسعة وتسعين



نفسًا ثم أكمل المئة، ولما هاجر إلى القرية الصالحة، أدركه الموت بين القريتين فقبضته ملائكة الرحمة[٢٩]. والقصة معلومة مشهورة[٣٠]. وهذا ما رجحه ابن القيم أيضًا، حيث أورد أقوال العلماء في المسألة ثم قال «وقالت فرقة سابعة: هذه النصوص وأمثالها مما ذكر، فيه المقتضي للعقوبة، ولا يلزم من وجود مقتضى الحكم وجوده، فإن الحكم إنما يتم بوجود مقتضيه وانتفاء مانعه. وغاية هذه النصوص الإعلام بأن كذا سببٌ للعقوبة ومقتضٍ لها، وقد قام الدليل على ذكر الموانع، فبعضها بالإجماع، وبعضها بالنص، فالتوبة مانع بالإجماع، والتوحيد مانع بالنصوص المتواترة التي لا مدفع لها، والحسنات العظيمة الماحية مانعة، والمصائب الكبار المكفرة مانعة، وإقامة الحدود في الدنيا مانع بالنص، ولا سبيل إلى تعطيل هذه النصوص، فلا بد من إعمال النصوص من الجانبين»[٣١].

وقد روى مسلم عن جابر رضي الله عنه قال: لما هاجر النبي ﷺ إلى المدينة، هاجر إليه الطفيل بن عمرو، وهاجر معه رجل من قومه. فاجتووا المدينة[٣٢]. فمرض، فجزع، فأخذ مشاقص له[٣٣]، فقطع بها براجمه[٣٤]،

فشخبت يداه[٣٥] حتى مات. فرآه الطفيل بن عمرو في منامه. فرآه وهيئته حسنة. ورآه مغطيًا يديه. فقال له: ما صنع بك ربك؟ فقال: غفر لي بهجرتي إلى نبيه ﷺ، فقال: مالي أراك مغطيًا يديك؟ قال: قيل لي: لن نصلح منك ما أفسدت.

فقصها الطفيل على رسول الله ﷺ فقال رسول الله ﷺ: «اللهم وليديه فاغفر» [٣٦].

وهذا الحديث يدل على تحريم قتل الإنسان نفسه، وعظم عقوبته في الآخرة. كما يدل على أن من قتل نفسه غير مستحل لذلك، فإنه لايعد كافراً. ولذلك بوّب عليه النووي بقوله: «باب الدليل على أن قاتل نفسه لا يكفر»، ثم قال في شرح الحديث: «فيه حجة لقاعدة عظيمة لأهل السنة: أن من قتل نفسه، أو ارتكب معصية غيرها، ومات من غير توبة، فليس بكافر، ولا يقطع له بالنار، بل هو في حكم المشيئة... وهذا الحديث شرح للأحاديث التي قبله الموهم ظاهرها تخليد قاتل النفس وغيره من أصحاب الكبائر في النار» [٣٧].

وكما لا يجوز إتلاف النفس بالكلية، فلا يجوز إيلامها، أو إتلاف عضو من أعضائها، إلا لمصلحة تربو على مفسدة الإيلام والقطع.

فإن احتاج لقطع عضو من بدنه، أو كيّ جزء منه، أو غرز إبرة فيه، لمصلحة يرجوها لبدنه، أو لدفع مفسدة يخشى منها عليه، فلا حرج في ذلك، لأن مصلحته عائدة لحماية النفس. وهو داخل في باب ارتكاب أخف الضررين، لدفع أعلاهما، أو جلب أعلى المصلحتين بتفويت أدناهما. والله أعلم.

**تحريم اعتداء الإنسان على غيره**

إذا كان اعتداء الإنسان على نفسه بتلك المثابة من التحريم والتغليظ في العقوبة، فإن اعتداءه على غيره أشد تحريمًا، وأعظم إثمًا، وأغلظ عقوبة، وأسوأ عاقبة.

وقد جاءت نصوص كثيرة في الكتاب والسنة، تحذر من ذلك تحذيرًا شديدًا، وتبين سوء عاقبته، وعظم عقوبة فاعله.

قال الله تعالى: ﴿ولا تقتلوا النفس التي حرم الله إلاَّ بالحق﴾ [الإسراء: ٣٣]. وهذه الآية نهي عن قتل النفس المحرمة، مؤمنةً كانت أو معاهدةً إلا بالحق الذي يوجب قتلها [٣٨].

وقال تعالى: ﴿وما كان لمؤمن أن يقتل مؤمنًا إلا خطأً﴾ [النساء: ٩٢]، وقال تعالى: ﴿ومن يقتل مؤمنًا متعمدًا فجزاؤه جهنم خالدًا فيها وغضب الله عليه ولعنه وأعد له عذابًا عظيمًا﴾ [النساء: ٩٣]

**وعند تزاحم المصالح نحصل أعلاها ولو بتفويت أدناها ، وعند تزاحم المفاسد ندفع أعلاها ولو بارتكاب أدناها ، فنختار خير الخيرين ، وندفع شر الشرين**

فأي وعيد أعظم من هذا الوعيد؟! إنه لوعيد تقشعر منه جلود المؤمنين، وتنخلع من هوله قلوبهم، ويوجد في نفوسهم رادعًا قويًا، ووازعًا ذاتيًا، يمنعهم من التعدي على غيرهم، وإزهاق نفوسهم ظلمًا وعدوانًا.

ولا يفهم من التنصيص على المؤمن في الآيتين السابقتين جواز قتل المعصومين من غير المؤمنين، كالذميين والمعاهدين والمستأمنين، ولكنه نص على المؤمن ليبين أن قتله أعظم وأشنع، لأن حقه على أخيه المؤمن أعظم وأكبر.

ولقد قرن الله القتل بغير حق، بالشرك بالله، في غير ما آية في كتابه، كما في قوله تعالى: ﴿والذين لا يدعون مع الله إلهًا آخر ولا يقتلون النفس التي حرم الله إلا بالحق ولا يزنون ومن يفعل ذلك يلق أثامًا، يضاعف له العذاب يوم القيامة ويخلد فيه مهانًا﴾ [الفرقان: ٦٨، ٦٩]، وقوله: ﴿قل تعالوا أتل ما حرم ربكم عليكم ألا تشركوا به شيئًا﴾ إلى قوله: ﴿ولا تقتلوا النفس التي حرم الله إلا بالحق﴾ [الأنعام: ١٥١].

قال ابن حزم: «لا ذنب عند الله – عز وجل – بعد الشرك، أعظم من شيئين. أحدهما: تعمد ترك صلاة فرض، حتى يخرج وقتها. والثاني: قتل مؤمن أو مؤمنة عمدًا بغير حق» [٣٩].

وقال الشافعي: «ولا شيء أعظم منه يعني القتل بغير حق بعد الشرك» [٤٠].

بل لقد جعل الله قتل نفس واحدة بغير حق كقتل الناس جميعًا، وإحياءها كإحياء الناس

جميعًا. فقال تعالى: ﴿من أجل ذلك كتبنا على بني إسرائيل أنه من قتل نفسًا بغير نفس أو فساد في الأرض فكأنما قتل الناس جميعًا﴾ [المائدة: ٣٢]

ففي هذه الآية: تغليظ أمر القتل، والمبالغة الشديدة في الزجر عنه، وتوكيد لحق الحياة الإنسانية، حتى لايضار فيها أحد بغير حق[41].وقوله من ﴿ومن أحياها﴾ فيه الترغيب بالعفو عمن وجب قتله، واستنقاذ المتورطين في الهلكات من غرق أو حرق أو عدو؟[42].

وقد اختلف المفسرون في المراد بهذا التشبيه:

ومن احسن ما قيل فيه ما ذكره ابن القيم رحمه الله حيث قال: «وقد أشكل فهم هذا على كثير من الناس، وقال: معلوم أن إثم قاتل مئة، أعظم عند الله من إثم قاتل نفس واحدة. وإنما اتوه من ظنهم أن التشبيه في مقدار الإثم والعقوبة، واللفظ يدل على هذا».

ولا يلزم من تشبيه الشيء بالشيء أخذه بجميع أحكامه.

فإن قيل: ففي أي شيء وقع التشبيه بين قاتل نفس واحدة، وقاتل الناس جميعًا؟ قيل في وجوه متعددة:

أحدها: أن كلاً منهما عاص لله ورسوله ﷺ، مخالف لأمره، متعرض لعقوبته، وكل منهما قد باء بغضب الله ولعنته، واستحقاق الخلود في نار جهنم، وإعداده له عذابًا عظيمًا. وإنما التفاوت في درجات العذاب، فليس إثم من قتل نبيًا أو إمامًا عادلاً أو عالمًا يأمر الناس بالقسط، كإثم من قتل من لا مزية له من آحاد الناس.

الثاني: أنهما سواء، لاستحقاق إزهاق النفس [أي: القتل قصاصًا].

الثالث: أنهما سواء في الجرأة على سفك الدم الحرام، فإن من قتل نفسًا بغير استحقاق، بل لمجرد الفساد في الأرض، أو لأخذ ماله، فإنه يجترئ على قتل كل من ظفر به، وأمكنه قتله، فهو معاد للنوع الإنساني.

ومنها: أنه يسمى قاتلاً أو فاسقًا أو ظالمًا أو عاصيًا بقتله واحدًا، كما يسمى كذلك بقتله الناس جميعًا.

ومنها: أن الله – سبحانه – جعل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتواصلهم، كالجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالحمى والسهر. فإذا أتلف القاتل من هذا الجسد عضوًا، فكأنما أتلف سائر الجسد، وألم جميع أعضائه. فمن آذى مؤمنًا واحدًا، فكأنما آذى جميع المؤمنين، وفي أذى جميع المؤمنين أذى جميع الناس، فإن الله يدافع عن الناس بالمؤمنين الذين بينهم، فإيذاء الخفير، إيذاء المخفور»[43].

وأما الأحاديث في تحريم القتل، وتبشيع أمره، فهي كثيرة جدًا. ومنها ما يأتي :

* حديث ابن مسعود – رضي الله عنه – قال: قال رسول الله ﷺ : «أول ما يقضى بين الناس يوم القيامة في الدماء» [44].

ففي هذا الحديث تغليظ أمر الدماء، وأنها أول ما يقضى فيه بين الناس يوم القيامة، وذلك لعظم أمرها وشدة خطرها[45].

قال ابن حجر: «في الحديث عظم أمر الدم. فإن البداءة إنما تكون بالأهم. والذنب يعظم بحسب عظم المفسدة وتفويت المصلحة. وإعدام البنية الإنسانية غاية في ذلك»[46]

*حديث ابن عمر رضي الله عنهما قال: قال رسول الله ﷺ:«لن يزال المؤمن في فُسْحة من دينه مالم يُصب دمًا حرامًا» [47].

والفسحة هي المهلة والسعة، والمعنى: أنه يضيق عليه دينه بسبب الوعيد على من قتل مؤمنًا متعمدًا بغير حق[48].

نقل ابن حجر عن ابن العربي قوله: «الفسحة في الدين: سعة الأعمال الصالحة، حتى إذا جاء القتل ضاقت، لأنها لا تفي بوزره»[49].

وقال عبد الله بن عمر رضي الله عنهما: «إن من ورطات الأمور التي لا مخرج لمن أوقع نفسه فيها سفك الدم الحرام بغير حله»[50].

**وكثير من الفتن والأخطاء الفاحشة في باب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، إنما كانت بسبب إهمال هذا الأصل العظيم، وعدم النظر في مآلات الأمور وعواقبها ونهاياتها**

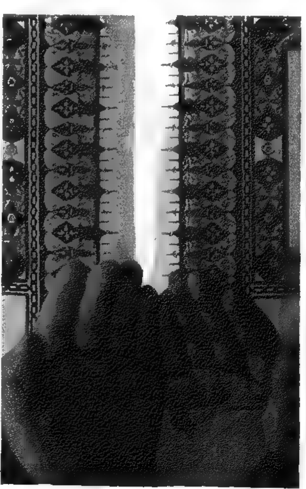
* حديث البراء بن عازب – رضي الله عنه – أن رسول الله ﷺ قال: «لزوالُ الدنيا أهونُ على الله من قتْل مؤمنٍ بغير حق» (٥١).

وفي هذا الحديث تغليظ أمر القتل وتهويل شأنه.

* قولهﷺ: «كلّ ذنب عسى الله أن يغفره، إلا الرجل يقتل المؤمن متعمدًا، أو الرجل يموت كافرًا»(٥٢).

* حديث المقداد بن عمرو الكندي رضي الله عنه، وكان ممن شهد بدرًا مع النبي ﷺ قال: «يا رسول الله أرأيت إن لقيت كافرًا فاقتتلنا فضرب إحدى يدي بالسيف فقطعها، ثم لاذ مني بشجرة فقال: أسلمت لله، أأقتله بعد أن قالها؟ قال رسول اللهﷺ: لا تقتله. قال: يا رسول الله، فإنه قطع إحدى يدي ثم قال ذلك بعد ما قطعها. قال: لا تقتله، فإن قتلته فإنه بمنزلتك قبل أن تقتله، وإنك بمنزلته قبل أن يقول كلمته التي قال»(٥٣).

ومعنى قوله: (وإنك بمنزلته قبل أن يقول كلمته) أن دمك مباح بحق القصاص، لأنك قتلت مسلمًا معصومًا ظلمًا وعدوانًا كما كان دمه مباحًا حين كان كافرًا محاربًا للمسلمين، وليس المراد إلحاقه به في الكفر، كما يقوله الخوارج من تكفير المسلم بالكبيرة. وقيل غير



ذلك(٥٤).

ومن القصص المشهورة التي تدل على شناعة أمر القتل وسوء عاقبته: قصة أسامة بن زيد رضي الله عنهما، ولنستمع إليه وهو يقول: «بعثنا رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى الحرقة من جهينة، قال: فصبحنا القوم فهزمناهم، ولحقت أنا ورجل من الأنصار رجلاً منهم، فلما غشيناه قال: لا إله إلا الله. فكف عنه الأنصاري فطعنته برمحي حتى قتلته. فلما قدمنا بلغ ذلك النبي صلى الله عليه وسلم، فقال لي: يا أسامة أقتلته بعد ما قال لا إله إلا الله؟ قلت: يا رسول الله ، إنما كان متعوذًا. قال: أقتلته بعد ما قال لا إلا الله؟ فما زال يكررها علي حتى تمنيت أني لم أكن أسلمت قبل ذلك اليوم».

فهذا الرجل كان كافرًا يقاتل المسلمين، ولما أيقن أنه مقتول أسلم في الظاهر إسلامًا فيه شبهة بينة، ومع ذلك غلّظ النبي صلى الله عليه وسلم في قتله تغليظًا شديدًا، وشنع على أسامة هذا التشنيع العظيم، حتى تمنى أسامة أنه فقد حسناته السالفة وسابقته في الدين وأنه سلم من مغبة قتله، وشؤم هذا الذنب وسوء عاقبته، وأنه ما أسلم إلا يومئذ.

ولم يكتف النبي صلى الله عليه وسلم بما ذكر في تعظيم الدماء، وبيان خطرها، بل أكد حرمتها، وغرس في النفوس إجلالها وتعظيمها، بمقارنتها بما أجمع المسلمون على إجلاله وتعظيمه، وهو البلد الحرام والشهر الحرام. وكان ذلك في يوم مشهود، ومكان مبارك، ومجمع عظيم، شهده ما يزيد على مئة ألف مسلم، حين خطب الناس يوم النحر بمنى في حجة الوداع.

ففي الصحيحين عن ابن عمر ـ رضي الله عنهما ـ قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم في حجة الوداع: «ألا أي شهر تعلمونه أعظم حُرمة؟ قالوا: ألا شهرنا هذا. قال: ألا أي بلد تعلمونه أعظم حرمة؟ قالوا: ألا بلدنا هذا. قال: ألا أي يوم تعلمونه أعظم حرمة؟ قالوا: ألا يومنا هذا. قال: فإن الله تبارك وتعالى قد حرّم عليكم دماءكم وأموالكم وأعراضكم إلا بحقها

كحرمة يومكم هذا، في بلدكم هذا، في شهركم هذا. ألا هل بلغت؟ ثلاثًا كل ذلك يجيبونه: ألا نعم. قال: ويحكم، أو ويلكم! لا ترجعنّ بعدي كفارًا يضرب بعضكم رقاب بعض»[٥٥].

بل لقد دلت السنة النبوية على أن التعدي على الحيوان بإزهاق روحه ظلمًا وعدوانًا جريمة يستحق فاعلها دخول النار.

ففي الصحيحين عن عبد الله بن عمر ـ رضي الله عنهما ـ أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «دخلت امرأة النار في هرّة ربطتها، فلم تطعمها، ولم تدعْها تأكل من خشاش الأرض»[٥٦]، وفي رواية لهما: «عذّبت امرأة في هرة، سجنتها حتى ماتت، فدخلت فيها النار. لا هي أطعمتها وسقتها، إذ حبستها، ولا هي تركتها تأكل من خشاش الأرض»[٥٧].

فإذا كانت هذه عقوبة قتل الحيوان بغير حق، فكيف بقتل الآدمي المعصوم، وكيف بالمسلم، وكيف بالتقي الصالح؟!!»[٥٨].

ومن تأمل النصوص السابقة وجد أن أكثرها جاءت عامة مطلقة، تشمل جميع المعصومين من المؤمنين والكافرين، وما نُص فيها على المؤمن، فإنما هو لعظم حقه وحرمته، ولا تدل بحال على إباحة قتل الكافر المعصوم بغير حق. ويؤكد لك ذلك أحاديث كثيرة تدل على تحريم قتل الكفار غير المحاربين من الذميين والمعاهدين والمستأمنين، ومنها ما يأتي: ـ عن عبد الله بن عمرو ـ رضي الله عنهما ـ عن النبي صلى الله وعليه وسلم قال: «من قتل معاهدًا لم يرح رائحة الجنة، وإن ريحها لتوجد من مسيرة أربعين عامًا»[٥٩].

ـ وعن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «ألا من قتل نفسًا معاهدة لها ذمة الله وذمة رسوله، فقد أخفر ذمة الله، فلا يرح رائحة الجنة وإن ريحها ليوجد من مسيرة سبعين خريفًا»[٦٠] .

ـ عن أبي بكرة ـ رضي الله عنه ـ قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «من قتل معاهدًا في غير كنهه[٦١]حرم الله عليه الجنة»[٦٢] وفي رواية للنسائي: «من قتل نفسًا معاهدة بغير حلها حرم الله عليه الجنة أن يشم ريحها».

قال العلامة الشوكاني: «المعاهد: هو الرجل من أهل دار الحرب يدخل إلى دار الإسلام بأمان، فيحرم على المسلمين قتله بلا خلاف بين أهل الإسلام حتى يرجع إلى مأمنه، ويدل على ذلك أيضًا قوله تعالى: ﴿وإن أحد من المشركين استجارك فأجره حتى يسمع كلام الله ثم أبلغه مأمنه﴾ [التوبة: ٦].

وقوله: لم يرح رائحة الجنة. بفتح الأول من يرح، وأصله راح الشيء أي وجد ريحه، ولم يرحه أي: لم يجد ريحه، ورائحة الجنة: نسيمها الطيب وهذا كناية عن عدم دخول من قتل معاهدًا الجنة، لأنه إذا لم يشم نسيمها وهو يوجد من مسيرة أربعين عامًا لم يدخلها.

قوله: فقد أخفر ذمة الله بالخاء والفاء والراء أي: نقض عهده وغدر. والحديثان اشتملا على تشديد الوعيد على قاتل المعاهد، لدلالتهما على تخليده في النار وعدم خروجه منها، وتحريم الجنة عليه، مع أنه قد وقع الخلاف بين أهل العلم في قاتل المسلم هل يخلد فيها أم يخرج عنها؟»[٦٣]

وقد أجمع العلماء قاطبة على تحريم الغدر، ووردت نصوص كثيرة في الكتاب والسنة تنهى عن الغدر،



وتتوعد فاعله بالخزي والعذاب الأليم[٦٤].

وإذا كان هذا الوعيد الشديد في قتل آحاد المعاهدين والذميين والمستأمنين، فكيف بنسف بيوتهم وعماراتهم، وهدمها على رؤوسهم، وقتل من فيها من النساء والصبيان؟ مع أن قتل هؤلاء من الكفار المحاربين حرام لا يجوز بإجماع العلماء إلا لضرورة[٦٥]، فكيف بنساء المعصومين من الذميين والمعاهدين والمستأمنين وأطفالهم؟ وهل هذا إلا محادة لله تعالى ولرسوله صلى الله عليه وسلم، وغدر في العهود، ونقض للعقود، وارتكاب لجريمة من أكبر الجرائم، ومظلمة من أعظم المظالم؟! مع ما فيها من تشويه صورة الإسلام والمسلمين، والصد عن سبيل الله القويم، وتنفير الناس من الدخول في دينه الذي أنزله رحمة للعالمين.

**تحريم إنكار المنكر إذا كان يستلزم ما هو أنكر منه**

الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر إنما شرعا لجلب المصالح ودرء المفاسد.

ولهذا فإنهما داخلان تحت قاعدة جليلة مشهورة، تدور عليها جميع أحكام الشريعة، ألا وهي قاعدة «المصالح والمفاسد»[٦٦].

فإذا كان الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر يفوّت مصلحة أكبر من مصلحة القيام بهما، أو يجلب مفسدة أكبر من مفسدة تركهما، كان الأمر والنهي في هذه الحال حرامًا، لأنه يناقض الحكمة التي شرعا من أجلها.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: «وإذا كان الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من أعظم الواجبات أو المستحبات، فالواجبات والمستحبات لابد أن تكون المصلحة فيها راجحة على المفسدة، إذ بهذا بعثت الرسل وأنزلت الكتب، والله لا يحب الفساد، بل كل ما أمر الله به فهو صلاح، وقد أثنى الله على الصلاح والمصلحين، والذين آمنوا وعملوا الصالحات، وذمّ الفساد والمفسدين في غير موضع. فحيث كانت مفسدة الأمر والنهي أعظم من مصلحته، لم يكن مما أمر الله به، وإن كان قد تُرك واجب وفُعل محرم، إذ المؤمن عليه أن يتقي الله في عباد الله، وليس عليه هداهم»[٦٧].

ثم قال: «وجماع ذلك داخل في القاعدة العامة فيما إذا تعارضت المصالح والمفاسد، والحسنات والسيئات، أو تزاحمت، فإنه يجب ترجيح الراجح منها فيما إذا ازدحمت المصالح والمفاسد، وتعارضت المصالح والمفاسد، فإن الأمر والنهي وإن كان متضمنًا لتحصيل مصلحة ودفع مفسدة، فينظر في المعارض له، فإن كان الذي يفوّت من المصالح أو يحصل من المفاسد أكثر، لم يكن مأمورًا به، بل يكون محرّمًا إذا كانت مفسدته أكثر من مصلحته.

لكن اعتبار مقادير المصالح والمفاسد هو بميزان الشريعة، فمتى قدر الإنسان على اتباع النصوص لم يعدل عنها، وإلا اجتهد رأيه لمعرفة الأشباه والنظائر، وقلّ أن تعوز النصوص من يكون خبيرًا بها وبدلالتها على الأحكام.

وعلى هذا إذا كان الشخص أو الطائفة جامعين بين معروف ومنكر، بحيث لا يفرقون بينهما، بل إما أن يفعلوهما جميعًا أو يتركوهما جميعًا، لم يجز أن يؤمروا بمعروف ولا أن ينهوا عن منكر. بل يُنظر فإن كان المعروف أكثر أُمر به، وإن استلزم ما هو دونه من المنكر.

ولم يُنه عن منكر يستلزم تفويت معروف أعظم منه، بل يكون النهي حينئذ من باب الصد عن سبيل الله، والسّعي في زوال طاعته وطاعة رسوله صلى الله عليه وسلم، وزوال فعل الحسنات.

وإن كان المنكر أغلب نهي عنه، وإن استلزم فوات ما هو دونه من المعروف، ويكون الأمر بذلك المعروف المستلزم للمنكر الزائد عليه أمرًا بمنكر، وسعيًا في معصية الله ورسوله.

وإن تكافأ المعروف والمنكر المتلازمان، لم يؤمر بهما ولم ينه عنهما. فتارة يصلح الأمر، وتارة يصلح النهي، وتارة لا يصلح لا أمر ولا نهي، حيث كان المنكر والمعروف متلازمين، وذلك في الأمور المعيّنة الواقعة.

> وإن ما يجره مثل هذا العمل من هتك الحرمات، وتكثير المنكرات، والتسبب في إهانة أهل الخير، وتحجيم الدعوة إلى الله، وانحسار مدّها، وغربة أهلها، وربما قتلهم، وانتهاك خصوصياتهم، ونحو ذلك، أعظم بكثير مما أزاله من المنكر

وأما من جهة النوع فيؤمر بالمعروف مطلقًا، وينهى عن المنكر مطلقًا

وفي الفاعل الواحد والطائفة الواحدة: يؤمر بمعروفها وينهى عن منكرها، ويحمد محمودها ويذم مذمومها، بحيث لا يتضمن الأمر بمعروف فوات معروف أكبر منه، أو حصول منكر فوقه، ولا يتضمن النهي عن المنكر حصول ما هو أنكر منه، أو فوات معروف أرجح منه.

وإذا اشتبه الأمر استثبت المؤمن حتى يتبين له الحق، فلا يقدم على الطاعة إلا بعلم ونيّة، وإذا تركها كان عاصيًا. فترك الأمر الواجب معصية، وفعل ما نهي عنه من الأمر معصية، وهذا باب واسع، ولا حول ولا قوة إلا بالله.

ومن هذا الباب: إقرار النبي صلى الله عليه وسلم لعبد الله بن أبيّ وأمثاله من أئمة النفاق والفجور، لما لهم من الأعوان. فإزالة منكره بنوع من عقابه مستلزمةٌ إزالة معروف أكبر من ذلك بغضب قومه وحميّتهم، وبنفور الناس إذا سمعوا أن محمدًا يقتل أصحابه»[٦٨].

وقال ابن القيم: «إن النبي صلى الله عليه وسلم شرع لأمته إيجاب إنكار المنكر ليحصل بإنكاره من المعروف ما يحبه الله ورسوله. فإذا كان إنكار المنكر يستلزم ما هو أنكر منه وأبغض إلى الله ورسوله، فإنه لا يسوغ إنكاره، وإن كان الله يبغضه ويمقت أهله، وهذا كالإنكار على الملوك والولاة بالخروج عليهم، فإنه أساس كل شر وفتنة إلى آخر الدهر. وقد استأذن الصحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم في قتال الأمراء الذين يؤخرون الصلاة عن وقتها، وقالوا: أفلا نقاتلهم؟ فقال: «لا، ما أقاموا الصلاة»[٦٩]، وقال: «من رأى من أميره ما يكرهه فليصبر ولا ينزعنّ يدًا من طاعته»[٧٠].

ومن تأمل ما جرى على الإسلام في الفتن الكبار والصغار رآها من إضاعة هذا الأصل، وعدم الصبر على منكر، فطلب إزالته، فتولد منه ما هو أكبر منه. فقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يرى بمكة أكبر المنكرات ولا يستطيع تغييره[٧١]، بل لما فتح الله مكة وصارت دار إسلام، عزم على تغيير البيت وردّه على قواعد إبراهيم، ومنعه من ذلك مع قدرته عليه خشية وقوع ما هو أعظم منه من عدم احتمال قريش لذلك، لقرب عهدهم بالإسلام، وكونهم حديثي عهد بكفر[٧٢].

ولهذا لم يأذن في الإنكار على الأمراء باليد، لما يترتب عليه من وقوع ما هو أعظم منه.

فإنكار المنكر أربع درجات:

الأولى: أن يزول ويخلفه ضده.

الثانية: أن يقل وإن لم يزل بجملته.

الثالثة: أن يخلفه ما هو مثله.

الرابعة: أن يخلفه ما هو شر منه.

فالدرجتان الأوليان مشروعتان، والثالثة موضع اجتهاد، والرابعة محرمة.

فإذا رأيت أهل الفجور والفسوق يلعبون بالشطرنج، كان إنكارك عليهم من عدم الفقه والبصيرة، إلا إذا نقلتهم منه إلى ما هو أحب إلى الله ورسوله، كرمي النّشّاب[٧٣]، وسباق الخيل ونحو ذلك.

وإذا رأيت الفسّاق قد اجتمعوا على لهو ولعب، أو سماع مكاء وتصدية[٧٤]،فإن نقلتهم عنه إلى طاعة الله فهو المراد، وإلا كان تركهم على ذلك خيرًا من أن تفرغهم لما هو أعظم من ذلك، فكان ما هم فيه شاغلاً لهم عن ذلك.

وكما إذا كان الرجل مشتغلاً بكتب المجون ونحوها، وخفت من نقله عنها انتقاله إلى كتب البدع والضلال والسحر، فدعه وكتبه الأولى. وهذا باب واسع[٧٥].

وبهذا نعلم أن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر يحرمان إذا تضمنا تفويت مصلحة أكبر، أو جلب فتنة ومفسدة أعظم.

فلا يجوز أن يؤدي الأمر بالمعروف إلى انتفاء معروف أكبر منه، ولا النهي عن المنكر إلى حصول منكر أنكر منه. وعند تزاحم المصالح نحصّل أعلاها ولو بتفويت أدناها، وعند تزاحم المفاسد ندفع أعلاها ولو

**وما يحصل في واقعنا اليوم أصدق شاهد على هذا . فكم سفكت من دماء ، وانتهكت من حرمات ، وحصل من ظلم واعتداءات ، وانتشر من خوف واضطرابات ، وتعطلت من مصالح ، بسبب شهر السلاح ، والافتيات على ولاة الأمر ، والإنكار بالقوة!!**

بارتكاب أدناها، فنختار خير الخيرين، وندفع شر الشرين.

ومن الأمثلة التي تكشف هذه الحقيقة: من يعمد إلى مجمع سكني أو تجاري، أو دائرة حكومية، أو شركة خاصة، فينسفه بالمتفجرات، ويقتل من بداخله، بحجة أن فيه كفارًا، أو يُعمل فيه شيء من المنكرات. وكمن يعمد إلى محل لبيع الأغاني الماجنة، أو أفلام الخلاعة، فيحرقه أو يفجره، وهو يعلم أن وراءه سلطة تحرسه، وقانونًا يحميه، فينشأ عن ذلك من المفاسد والمناكر أضعاف أضعاف المنكر الذي قام بتغييره

وكثير من الفتن والأخطاء الفاحشة في باب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، إنما كانت بسبب إهمال هذا الأصل العظيم، وعدم النظر في مآلات الأمور وعواقبها ونهاياتها.

فهذا الأمر مزلة أقدام، ومضلة أفهام، ولا يحسنه ويوفق فيه إلا العلماء العاملون، والعقلاء المجربون، الذين فقهوا الشريعة وعرفوا مقاصدها، وسبروا غور الواقع،



وفكروا في عواقب الأمور. فجمعوا في ذلك بين العلم بالشرع، والعلم بالواقع، ومعرفة مآلات الأمور وما تصير إليه

ومن الأخطاء الكبيرة في هذا الباب: ما نشاهده من بعض الشباب المتحمسين، فإنهم حين يرون المنكرات الكبرى، وكثرتها وشدة انتشارها، وإعلانها والمجاهرة بها، ودعمها وتكريسها من قبل بعض المسؤولين والمتنفذين، يشتد غضبهم لله، وتثور عندهم الحمية الدينية، وتغلي دماؤهم في عروقهم، ويعتصر الألم قلوبهم، فلا يطيقون رؤيتها، ولا يرضون بالسكوت عليها، فيهبُّون لتغييرها بالقوة، وربما بشهر السلاح وجمع الأعوان، دون أن يفكروا في عواقب فعلهم، وما يترتب عليه من الأضرار والمفاسد القريبة والبعيدة، التي تضرّ بهم وبغيرهم، بل وبدينهم الذي ينتسبون إليه، وأعمالهم محسوبة عليه.

نعم، قد يفلح هؤلاء في تغيير منكر صغير، ولكنهم يتسببون في ضياع أنواع من المعروف كثيرة، وفي جلب أنواع من المنكر أعظم بكثير مما أزالوا، فهم كمن يبني قصرًا ويهدم مصرًا.

فلا يجوز استعمال القوة إلا وفق المصلحة والحكمة، وحيث تكون المصلحة في استعمالها ظاهرة. أما أن يتحول التغيير بالقوة إلى اندفاعات عاطفية غير مدروسة، وانفعالات وقتية غير مستبصرة، وحماس أهوج يورط في أعمال تضر ولا تنفع، فليس هذا من المصلحة في شيء، بل مفسدته راجحة، وضرره ظاهر بيّن.

وإن ما يجره مثل هذا العمل من هتك الحرمات، وتكثير المنكرات، والتسبب في إهانة أهل الخير، وتحجيم الدعوة إلى الله، وانحسار مدّها، وغربة أهلها، وربما قتلهم، وانتهاك خصوصياتهم، ونحو ذلك، أعظم بكثير مما أزاله من المنكر.

ومن تسبب في ذلك فإنه مأزور غير مأجور، ولا يغني عنه حسن قصده وسلامة نيته، وإرادته للخير. فكم من مريد للخير لم يبلغه، ولابد مع سلامة القصد من سلامة العمل، وأن يكون على وفق الشرع. ولا يكون العمل مقبولاً عند الله تعالى يثاب عليه صاحبه حتى يكون خالصًا

صوابًا، والخالص أن يكون لله، والصواب أن يكون على السنة، كما قال الله تعالى: ﴿فمن كان يرجو لقاء ربه فليعمل عملاً صالحًا ولا يشرك بعبادة ربه أحدًا﴾ [الكهف: ١١٠][٧٦].

والمتأمل في بعض ما يفعله هؤلاء الجهلة المتعجلون يدرك مدى الأضرار والأخطار التي تنشأ عن أفعالهم، والتي تلحق الضرر البالغ بهم وبغيرهم، وتجلب على الأمة ألوانًا من الويلات والنكبات، فيتهدم أمنها، وتضعف مكانتها، ويتضرر اقتصادها، وتعمها الفوضى، وتسود فيها الفتن والقلاقل[٧٧].

والأدهى من ذلك والأمر: أن يشهروا السلاح، ويسلوا السيوف، لإنكار المنكرات ومنازلة أهل الباطل

فإن هذا لا يجوز إلا للإمام أو من ينيبه، ولا يستقل به آحاد الرعية لأنه يؤدي إلى إثارة الفتن، وهيجان الفساد، وتهدم الأمن، وكثرة الهرج والمرج[٧٨].

قال إمام الحرمين: «ويسوغ لآحاد الرعية: أن يصدّ مرتكب الكبيرة إن لم يندفع عنها بقوله، ما لم ينته الأمر إلى نصب قتال وشهر سلاح، فإن انتهى الأمر إلى ذلك، ربط الأمر بالسلطان»[٧٩].

وقال أيضًا: «وإنما ينهى آحاد الناس عن شهر الأسلحة استبدادًا إذا كان في الزمان وزر قوّام على أهل الإسلام[٨٠]، ونهينا الرعايا عن الاستقلال بالأنفس من قبيل الاستحثاث على ما هو الأقرب إلى الصلاح، والأدنى إلى النجاح، فإن ما يتولاه السلطان من أمور السياسة أوقع وأنجع، وادفع للتنافس، وأجمع للشتات. وفي تمليك الرعايا أمور الدماء، وشهر الأسلحة، وجوهٌ من الخبل لا ينكره ذوو العقل.

وإذا لم يصادف الناس قوّامًا بأمورهم يلوذون به، فيستحيل أن يؤمروا بالقعود عما يقتدرون عليه من دفع الفساد، فإنهم لو تقاعدوا عن الممكن، عمّ الفساد البلاد والعباد.

وإذا أمروا بالتقاعد في قيام السلطان، كفاهمَ ذو الأمر المهمات، وأتاها على أقرب الجهات»[٨١].

وقال القاضي عياض: «وإن وجد من يستعين به على ذلك [أي: إنكار المنكر] استعان، ما لم يؤد ذلك إلى إظهار سلاح وحرب، وليرفع ذلك إلى من له الأمر»[٨٢].

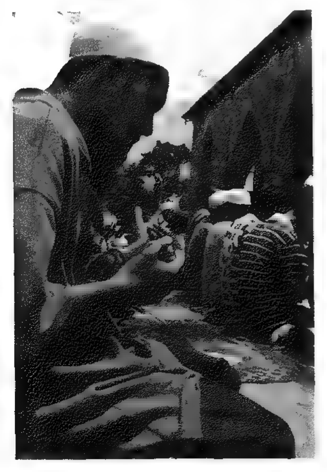
وقال ابن العربي: «فإن لم يقدر إلا بمقاتلة وسلاح فليتركه، وذلك إنما هو إلى السلطان، لأن شهر السلاح بين الناس قد يكون مخرجًا إلى الفتنة، وآيلاً إلى فساد أكثر من الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر»[٨٣].

وما يحصل في واقعنا اليوم أصدق شاهد على هذا. فكم سفكت من دماء، وانتهكت من حرمات، وحصل من ظلم واعتداءات، وانتشر من خوف واضطرابات، وتعطلت من مصالح، بسبب شهر السلاح، والافتئات على ولاة الأمر، والإنكار بالقوة!! وقد يكون هذا الإنكار لأمور غير منكرة في الواقع، بل هي مما تقرره الشريعة، وتدعو إليه العقول السليمة، وتقتضيه مصلحة الأمة.

فلله در هذه الشريعة ما أحكمها، وما أكثر محاسنها، وما أحفظها لمصالح الناس، وما أدلها على أنها تنزيل من حكيم حميد، يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير!!

**خاتمة:**

وبعد هذا التطواف المبارك في جوانب هذا الموضوع



المهم نخلص إلى النتائج التالية:

- أهمية الأمن، وأنه حاجة إنسانية ملحة، ومطلب فطري لا تستقيم الحياة بدونه، ولا يستغني عنه فرد أو مجتمع.

- أن للإسلام منهجه المتفرد في تحقيق الأمن ومكافحة العدوان والعنف.

- ضلال الخلق على كثرة صوره وأنواعه، وتعدد مظاهره وأشكاله، سواء كان في الأفكار والتصورات، أو الأخلاق والسلوكيات، أو الأعمال والممارسات، يعود في حقيقته إلى سببين رئيسين. الأول: الجهل أو العمى. والثاني: الظلم أو الهوى.

- لو تأملت في أحوال العاصين المفرطين، والمبتدعة الضالين، والغلاة الجافين، لوجدتهم إنما أتوا من قبل هذين الأمرين أو أحدهما. والجهل أصل الضلالين، وأخطر الشرين

- كل علم يتوقف عليه القيام بالواجب أو ترك المحرم، فتعلمه فرض عين على كل مسلم مكلف. أما ما زاد على ذلك من العلوم الشرعية أو الدنيوية التي تحتاج إليه الأمة، فهذه تعلمها فرض كفاية

- لا يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون، والفرق واسع والبون شاسع بين العالم البصير والعابد الجاهل. وأسباب ذلك كثيرة ظاهرة.

- وجوب الحذر من الأئمة المضلين، والجهلة المتعالمين، والمتصدرين للفتوى وليسوا من أهلها.

- حين حذر النبي صلى الله عليه وسلم من فتنة الخوارج، وأمر بقتلهم، بيَّن أنهم إنما أُتوا من قبل جهلهم، وقلة فقههم، فجنوا على أنفسهم وعلى أمتهم، ولم يشفع لهم حسن نيتهم، وسلامة قصدهم، وكثرة عبادتهم

- نفس الإنسان ليست ملكًا له، وإنما هي ملك لخالقها وموجدها عز وجل. وهي أمانة عند صاحبها، ولهذا فلا يجوز له أن يقتل نفسه، ولا أن يغرر بها في غير مصلحة شرعية، ولا أن يتصرف بشيء من أجزائها إلا بما يعود عليها بالمصلحة، أو يدرأ عنها المفسدة.

- الإلقاء باليد إلى التهلكة، إما أن يكون بترك ما أمر به العبد، إذا كان تركه موجبًا أو مقاربًا لهلاك البدن أو الروح. وإما أن يكون بفعل ما يوصل إلى تلف النفس أو الروح.

- النصوص التي فيها تخليد قاتل نفسه، أو غيره ظلمًا وعدوانًا، يقال فيها: إن الحكم إنما يتم بوجود مقتضيه وانتفاء مانعه. وغاية هذه النصوص الإعلام بأن كذا سببٌ للعقوبة ومقتضٍ لها، وقد قام الدليل على ذكر الموانع، فبعضها بالإجماع، وبعضها بالنص، فالتوبة مانع بالإجماع، والتوحيد مانع بالنصوص المتواترة التي لا مدفع لها، وإقامة الحدود في الدنيا مانع بالنص، ولا سبيل إلى تعطيل هذه النصوص، فلا بد من إعمالها كلها.

- جاءت نصوص كثيرة في الكتاب والسنة، تحذر من القتل بغير حق تحذيرًا شديدًا، وتبين سوء عاقبته، وعظم عقوبة فاعله، وهي عامة في المؤمن والكافر

- لا يجوز قتل الكافرين غير المحاربين من المعاهدين والذميين والمستأمنين، بغير حق. وقد وردت نصوص كثيرة تنهى عن قتلهم، وتتوعد من يفعل ذلك بالنكال الشديد، والعذاب الأليم. وعلى ذلك أجمع العلماء، كما أجمعوا على تحريم الغدر، ونقض العهد.

- إذا كان ذلك الوعيد الشديد في قتل آحاد المعاهدين والذميين والمستأمنين، فكيف بنسف بيوتهم وعماراتهم، وهدمها على رؤوسهم، وقتل من فيها من النساء والصبيان؟ مع أن قتل هؤلاء من الكفار المحاربين حرام لا يجوز بإجماع العلماء إلا لضرورة، فكيف بنساء المعصومين وأطفالهم؟

- الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر يحرمان إذا تضمنا تفويت مصلحة أكبر، أو جلب فتنة ومفسدة أعظم.

- لا يجوز لآحاد الرعية إشهار السلاح، لإنكار المنكرات ومنازلة أهل الباطل، فإن هذا من خصائص الإمام أو من ينيبه، ولا يستقل به آحاد الرعية، لأنه يؤدي إلى إثارة الفتن، وهيجان الفساد، وتهدم الأمن، وكثرة الهرج والمرج.

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

ورقة مقدمة لمؤتمر: موقف الإسلام من الإرهاب. المنعقد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – الرياض ١٤٢٥هـ

## الهوامش

(١) اقتضاء الصراط المستقيم، ص: ٣٧

(٢) رواه ابن ماجه ٢٢٤، وأبو يعلى ٢٨٣٧ . وله شواهد عديدة وصححه السيوطي في «الجامع الصغير» ٥٢٦٤ والألباني في «صحيح الترغيب والترهيب» ٧٠ وقال في تعليقه على «مشكاة المصابيح» ٧٦/١ «واعلم أن السيوطي قد جمع هذه الطرق حتى أوصلها إلى الخمسين، وحكم من أجلها على الحديث بالصحة، وحكى العراقي صحته عن بعض الأئمة، وحسنه غير ما واحد والله أعلم وأما زيادة «ومسلمة» التي اشتهرت على الألسنة فلا أصل لها البتة».

(٣) رواه أبو داود ٣٦٤١، ٣٦٤٢، وابن ماجه ٢٢٣، والدارمي ٣٤٢ وحسن إسناده الألباني في تعليقه على «مشكاة المصابيح» ٧٤/١، وفي «صحيح الترغيب والترهيب» ٦٨ ويشهد له حديث أبي أمامة الباهلي رضي الله عنه، وفيه (فضل العالم على العابد كفضلي على أدناكم ثم قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إن الله وملائكته وأهل السماوات والأرضين حتى النملة في جحرها وحتى الحوت ليصلون على معلم الناس الخير» والحديث رواه الترمذي ٢٦٨٥ وصححه السيوطي في «الجامع الصغير» ٥٨٥٩ . ورواه الدارمي بهذا اللفظ من حديث مكحول الدمشقي مرسلاً ٢٨٩ . قال الألباني في تعليقه على «مشكاة المصابيح» ٧٥/١: وهو مرسل حسن

(٤) انظر. مدارج السالكين ٢٢٥/١

(٥) انظر . تفسير ابن كثير ٧٠٤/١-٧٠٥، وتفسير السعدي ٣٧٧/١ .

(٦) انظر: مدارج السالكين ٨٧/١، وتلبيس إبليس، ص: ١٧٢

(٧) رواه البخاري ١٠٠، ومسلم: ٢٦٧٣ .

(٨) رواه البخاري: ٣٤١٥، ٤٧٧٠، ٦٥٣١، ومسلم ١٠٦٦ .

(٩) رواه البخاري: ٢١٦٦، ومسلم: ١٠٦٤ .

(١٠) انظر. الإسلام وضرورات الحياة ، ص: ٦٣

(١١) قال القاسمي في تفسيره ١٢٠٣/٥: «فإن كل المؤمنين كنفس واحدة والتعبير عنهم بالأنفس، للمبالغة في الزجر عن قتلهم، بتصويره بصورة ما لا يكاد يفعله عاقل».

(١٢) انظر: تفسير السعدي ٣٤١/١، ٣٤٣

(١٣) الجامع لأحكام القرآن ١٥٦/٥-,١٥٧ وانظر نحوه في فتح القدير ٤٥٧/١ .

(١٤) انظر: تفسير القاسمي ١٢٠٣/٥-١٢٠٤، وتفسير ابن كثير ٢٣٥/٢ والحديث رواه أبو داود ٣٣٤، وأحمد في المسند ٢٠٣/٤-٢٠٤، والحاكم ١٧٧/١ وصححه، ووافقه الذهبي. وصححه الألباني في «إرواء الغليل» ١٨١/١، وقال صححه النووي، وقواه ابن حجر.

(١٥) انظر: تفسير القاسمي ١٩٥/٣، وفتح القدير ١٩٣/١ .

(١٦) وذلك كترك الأكل أو الشرب، أو ترك السعي لتحصيلهما مع القدرة على ذلك، حتى يدركه الموت بسبب الجوع أو العطش وكترك الجهاد في سبيل الله والإنفاق فيه، الموجب لتسلط الأعداء وقتلهم للمسلمين. وتركُ الجهاد والنفقة فيه، هو سبب نزول هذه الآية انظر في سبب نزولها تفسير ابن كثير ٢٣١/١، والجامع لأحكام القرآن ٣٦١/٢-٣٦٣، وفتح القدير ١٩٣/١ وقد قال الشوكاني «والحق أن الاعتبار بعموم اللفظ، لا بخصوص السبب. فكل ما صدق عليه أنه تهلكة في الدين أو الدنيا، فهو داخل في هذا، وبه قال ابن جرير الطبري».

(١٧) تفسير السعدي ١٥٣/١ .

(١٨) رواه البخاري: ٣٤٦٣، ١٣٦٤، ومسلم: ١١٣ .

(١٩) قال ابن الأثير في جامع الأصول ٢١٧/١٠ «وجأته بالسكين: إذا ضربته بها، وهو يتوجأ بها، أي يضرب بها نفسه»

(٢٠) يتحساه أي يشربه في تمهل ويتجرعه والسم بضم السين وفتحها وكسرها، ثلاث لغات، والفتح أفصحهن انظر: شرح النووي على مسلم ١٢١/٢، وفتح الباري ٢٤٨/١٠ .

(٢١) التردي الوقوع من الموضع العالي وقوله: (من تردى من جبل فقتل نفسه) أي: أسقط نفسه منه متعمدًا ذلك وإلا فمجرد قوله (تردى) لايدل على التعمد. انظر: جامع الأصول ٢١٧/١٠، وفتح الباري ٢٤٨/١٠ .

(٢٢) رواه البخاري: ٥٧٧٨، ومسلم: ١٠٩ .

(٢٣) قال ابن حجر في الفتح ٢٢٩/٣: يطعنها: هو بضم العين المهملة. كذا ضبّطه في الأصول.

(٢٤) رواه البخاري: ١٣٦٥ .

(٢٥) الإيمان لأبي عبيد بتحقيق الألباني ص: ٨٨ .

(٢٦) انظر: شرح النووي على صحيح مسلم ١٢٥/٢، والمغني ٤٤٤/١١، والمبدع ٢٤٠/٨، وفتح الباري ٢٢٧/٣ .

(٢٧) فتح الباري ٢٤٨/١٠
(٢٨) رواه البخاري: ٦٤١٦، ومسلم: ١٧٠٩ .
(٢٩) رواه البخاري: ٣٢٨٣، ومسلم: ٢٧٦٦ .
(٣٠) انظر المغني ٤٤٤/١١، وفتح الباري ١٨٨/١٢ وقد بسط القول في هذه المسألة العلامة الشوكاني في «نيل الأوطار» ٢٠٨/٧-٢١٢ .
(٣١) مدارج السالكين ٣٩٦/١-٣٩٧، وانظر نحوه في: شرح النووي على صحيح مسلم ٨٣/١٧ ، ١٥٩/١٨ .
(٣٢) الاجتواء: أن تستوخم المكان ولا يوافقك. قاله ابن الأثير في جامع الأصول ٢٢٢/١٠ وقال النووي في شرحه على صحيح مسلم ١٣١/٢ «ومعناه: كرهوا المقام بها لضجر، ونوع من سقم. قال الخطابي: وأصله من الجوى، وهو داء يصيب الجوف»
(٣٣) جمع مشقص، وهو سهم له نصل عريض. وقيل: طويل. وقيل: ما طال وعرض. قال النووي: وهذا هوالظاهر هنا، لقوله (قطع بها براجمه)، ولايحصل ذلك إلا بالعريض.
انظر: شرح النووي على صحيح مسلم ١٣١/٢، وجامع الأصول ٢٢٢/١٠
(٣٤) البراجم بفتح الباء: هي مفاصل الأصابع. واحدتها برجمة.
انظر: شرح النووي على صحيح مسلم ١٣١/٢، وجامع الأصول ٢٢٢/١٠
(٣٥) شخبت ـ بفتح الشين والخاء ـ أي: سال دمهما. وقيل: سال بقوة. انظر: شرح النووي على صحيح مسلم ١٣١/٢
(٣٦) رواه مسلم: ١١٦ .
(٣٧) شرح النووي على صحيح مسلم ١٣١/٢-١٣٢
(٣٨) انظر: تفسير القرطبي ١٣٣/٧ .
(٣٩) المحلى ٣٤٢/١٠-٣٤٣ .
(٤٠) مختصر المزني ص: ٣١٠، والفروع ٤٥/٦ .
(٤١) انظر: فتح الباري ١٩٢/١٢، وحقوق الإنسان للغزالي ص: ٥٦
(٤٢) انظر: تفسير ابن كثير ٨٧/٣، وفتح القدير ٣٤/٢
(٤٣) الجواب الكافي ، ص: ١٧٤-١٧٥ .
(٤٤) رواه البخاري: ٦٥٣٢، ٦٨٦٤، ومسلم: ١٦٧٨
(٤٥) انظر: شرح النووي على صحيح مسلم ١٦٧/١١، ونيل الأوطار ١٩٧/٧ .
(٤٦) فتح الباري ٣٩٧/١١
(٤٧) رواه البخاري: ٦٨٦٢ .
(٤٨) انظر: فتح الباري ١٨٨/١٢
(٤٩) فتح الباري ١٨٨/١٢ .
(٥٠) رواه البخاري: ٦٤٧٠ .
(٥١) رواه ابن ماجه: ٢٦١٩. وللحديث شواهد عن جماعة من الصحابة عند الترمذي والنسائي والبيهقي وغيرهم. وقد ذكرها المنذري في الترغيب والترهيب ٢٩٣/٣-٢٩٤، وابن الأثير في جامع الأصول ٢٠٨/١٠-٢٠٩ . وقال البوصيري في «زوائد ابن ماجه» ٣٣٤/٢ عن حديث البراء: «هذا إسناد صحيح، رجاله ثقات. وله شاهد من حديث عبدالله بن عمرو، رواه الترمذي مرفوعًا وموقوفًا، وقال: هذا أصح من الحديث المرفوع. ورواه النسائي في «الصغرى» من حديث بريدة بن الحصيب، ومن حديث عبدالله بن مسعود». وقال المنذري في الترغيب والترهيب ٢٩٣/٣ «رواه ابن ماجه بإسناد حسن، ورواه البيهقي والأصبهاني». وصححه السيوطي في «الجامع الصغير» ٤٠٣/٢، والألباني في «صحيح سنن ابن ماجه» ٩٢/٢ .
(٥٢) رواه أبو داود من طريق أبي الدرداء: ٤٢٧٠، والنسائي من طريق معاوية بن أبي سفيان: ٣٩٨٤ .
وقد صححه السيوطي في «الجامع الصغير» ٢٨٠/٢ . وقال الأرناؤوط عن حديث معاوية: وهو حديث حسن. وقال عن حديث أبي الدرداء: إسناده صحيح. جامع الأصول بتحقيق الأرناؤوط ٢٠٦/١٠، ٢٠٨ .
(٥٣) رواه البخاري: ٣٧٩٤، ومسلم : ٩٥ .
(٥٤) انظر: نيل الأوطار ٢٠٢/٧-٢٠٣ .
(٥٥) رواه البخاري: ٦٧٨٥، ومسلم: ٦٦. والحديث مروي في الصحيحين وغيرهما من طريق عدد من الصحابة، بألفاظ متقاربة.
(٥٦) أي: هوامها وحشراتها.
(٥٧) رواه البخاري: ٢٣١٨، ومسلم: ٢٢٤٢ .

(٥٨) انظر: فتح الباري ١٢/١٨٩، والجواب الكافي ، ص: ١٧٧ .
(٥٩) رواه البخاري : ٢٩٩٥
(٦٠) رواه الترمذي: ١٤٠٣، وابن ماجه: ٢٦٨٧ . وقال الترمذي: حديث حسن صحيح
(٦١) أي: في غير وقته الذي يجوز فيه قتله.
(٦٢) رواه أبو داود ٢٧٦٠، والنسائي ٤٧٤٧، وفي السنن الكبرى ٦٩٤٩، والدارمي ٢٥٠٤، وأحمد ٥/٣٦، ٣٨، والبيهقي في السنن الكبرى ٩/٢٣١ .
(٦٣) نيل الأوطار ٧/١٥٥-١٥٦ .
(٦٤) انظر: التمهيد لا بن عبدالبر ٢٤/٢٣٣-٢٣٤
(٦٥) والأحاديث والآثار عن رسول الله صلى الله عليه وسلم وخلفائه، الدالة على تحريم قتل النساء والصبيان ممن لا مشاركة لهم في القتال كثيرة جدًا، وقد ذكر جملة منها ابن عبدالبر في «التمهيد» ١٦/١٣٥-١٤٢، وحكى إجماع العلماء على ذلك، وكذلك ابن كثير في تفسيره: ١/٢٢٧، والشوكاني في نيل الأوطار: ٨/٧١-٧٢ .
(٦٦) قال الشيخ عبدالرحمن السعدي في كتابه «القواعد والأصول الجامعة» ضمن المجموعة الكاملة لمؤلفاته ٤/٢٢ «القاعدة الأولى: الشارع لا يأمر إلا بما مصلحته خالصة أو راجحة، ولا ينهى إلا عما مفسدته خالصة أو راجحة» ثم قال: «هذا الأصل شامل لجميع الشريعة، لا يشذ عنه شيء من أحكامها، لا فرق بين ما تعلق بالأصول أو بالفروع، وما تعلق بحقوق الله أو حقوق عباده» ثم فصل ذلك. وقد ألف في ذلك الإمام الهمام عزالدين ابن عبدالسلام كتابًا نفيسًا، أسماه «قواعد الأحكام في مصالح الأنام» ومما جاء فيه قوله في ١/٨٣-٨٤: «إذا اجتمعت مصالح ومفاسد، فإن أمكن تحصيل المصالح ودرء المفاسد، فعلنا ذلك وإن تعذر الدرء والتحصيل، فإن كانت المفسدة أعظم من المصلحة درأنا المفسدة، ولا نبالي بفوات المصلحة وإن كانت المصلحة أعظم من المفسدة حصلنا المصلحة مع التزام المفسدة، وإن استوت المصالح والمفاسد، فقد يُتخير بينهما، وقد يُتوقف فيهما، وقد يقع الاختلاف في تفاوت المفاسد» ثم أخذ يضرب الأمثلة على ذلك.
وللإمام ابن القيم كلام نفيس حول هذه القاعدة، في «مفتاح دار السعادة» ٢/١٤-٢٤، ولعلي ابن أحمد الندوي كلام جيد عنها في «القواعد الفقهية» ، ص: ٢٧٦-٢٨٠
(٦٧) الاستقامة ٢/٢١١، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ص: ٣٨-٣٩ .
(٦٨) الاستقامة ٢/٢١٦-٢١٩، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ص: ٤٠-٤٢
(٦٩) الحديث رواه مسلم: ١٨٥٤١، ١٨٥٥ .
(٧٠) الحديث متفق عليه بلفظ «من رأى من أميره شيئًا يكرهه، فليصبر، فإنه من فارق الجماعة شبرًا، فمات، فميتته جاهلية» رواه البخاري: ٧٠٥٤، ٧١٤٣، ومسلم: ١٨٤٩ .
(٧١) من ذلك، أنه كان قبل الهجرة يرى الأصنام معلقة على جدار الكعبة، تعبد من دون الله، فلم يعمد إلى كسر شيء منها، مع أنها من أعظم المنكرات وأصرحها
(٧٢) يشير بذلك إلى حديث عائشة رضي الله عنها قالت: قال لي رسول الله صلى الله عليه وسلم (لولا حداثة عهد قومك بالكفر، لنقضت الكعبة، ولجعلتها على أساس إبراهيم، فإن قريشًا، حين بنت البيت استقصرت . ) رواه البخاري بألفاظ متقاربة في مواضع كثيرة، منها في: ١٥٨٣، ومسلم: ١٣٣٣ .
(٧٣) أي: النبل. انظر: القاموس، ص: ١٧٦ .
(٧٤) قال في القاموس ص. ١٢٧١. «مكا مكوًا ومكاءً: صفر بفيه، أو شبك بأصابعه ونفخ فيها» وقال في ص ١٦٧٩ «والتصدية: التصفيق».
(٧٥) إعلام الموقعين ٤/٣-٥ .
(٧٦) انظر: ما ذكره ابن كثير حول هذه الآية.
(٧٧) انظر: من وسائل دفع الغربة، ص: ١٤٤ - ١٤٥
(٧٨) انظر: الإحياء مع شرحه ٨/٩٨ .
(٧٩) شرح النووي على صحيح مسلم ٢/٢٥
(٨٠) أي: إمام قائم بمصالحهم.
(٨١) غياث الأمم في التياث الظلم، ص: ٢٧٩ - ٢٨٠
(٨٢) شرح النووي على صحيح مسلم ٢/٢٥ .
(٨٣) أحكام القرآن ١/٢٩٣ .



العزيزية
al-azizia




كلك....
طبيعي

## رؤية من الزاوية النفسية

# لماذا يقتلون؟

د. حسن محمد ثاني* المدينة المنورة

*أستاذ علم النفس التربوي المشارك كلية المعلمين.

**تهدف** هذه الدراسة إلى بحث موضوع الإرهاب من الزاوية النفسية. و بما أن علم النفس يدرس السلوك كظاهرة إنسانية، لذلك فإن الهدف الأول هو تفسير العوامل التي تؤدي إلى السلوك الإرهابي. والهدف الثاني هو كيف نواجه السلوك الإرهابي. والهدف الثالث هو كيف يمكن التنبؤ بالسلوك الإرهابي.

نعني بالسلوك الإرهابي هو كل نشاط يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد لإلحاق أقصى درجات الضرر المادي والنفسي على الآخرين لتحقيق أهداف سياسية وعقدية، دون أدنى اعتبار لما يقع على الأبرياء. ويقيم الإرهابيون نجاحهم بحجم الأضرار البشرية والمادية فكلما زادت الجثث واتسعت مساحة الدمار وامتدت رقعة الخوف كان ذلك مقياسًا لنجاح العملية الإرهابية.

إن مفهوم الإرهاب مفهوم غامض تعددت تعريفاته وهذا يعود لاتجاهات الباحثين ولكن القضية الأكثر تعقيدًا هي تحديد من الإرهابي؟ والإجابة هي أن الإرهابي هو كل من أسهم في السلوك الإرهابي بصورة مباشرة أو غير مباشرة. فالإرهابيون ليسوا هم من قام بعملية التفجير والاغتيال والتدمير بل هم شبكة معقدة على شكل مكعب له ستة أوجه وتحددهم الدراسة فيما يلي:

**المفكرون:**

يبدأ السلوك الإرهابي من قبل أفراد لا يحملون سلاحًا ولا يلقون قنابل أو متفجرات ولكنهم يقدمون فكرًا يسوغ السلوك الإرهابي ويلوون عنق النص الديني حتى يبدو السلوك الإرهابي وكأنه سلوك شرعي ومن الأعمال التي تقرب فاعلها من الله، وتصور كل من يعادي السلوك الإرهابي أنه يحارب الدين ويقف مع أعداء الله ورسوله. وهؤلاء لا يقل خطرهم عمن يقتل ويفجر الآخرين. وينشر هذا الفكر في كتب ومنشورات وتسجيلات وعلى مواقع الإنترنت. وبعض الفكر الإرهابي مذهبي وعقائدي وبعضه الآخر فكر عرقي وعنصري.

**المخططون:**

يقوم هذا الفريق بوضع برنامج للسلوك الإرهابي وتحديد الأهداف المقصود مهاجمتها وتعيين الوقت المناسب لتنفيذ العدوان. وهذا الفريق من الإرهابيين غير ظاهر وهو الأكثر تخفيًا والأصعب ملاحقة من الناحية الأمنية لأنهم لا يتركون خلفهم ما يدل عليهم ولأن أيديهم لم تلطخ بدماء الأبرياء، ولكن مشاركتهم في السلوك الإرهابي لا تقل جرمًا عمن كفر وفجّر ودمّر.



**الممولون:**

يحتاج تنفيذ العمليات الإرهابية لسلاح ومتفجرات وأفراد وهذا يتطلب مالاً، والمصدر المالي يأتي عن طريق التبرع للأعمال الخيرية دون العلم أن هذه الأموال تذهب للأعمال الإرهابية، والمصدر الآخر هو من الأثرياء المتعاطفين والمؤيدين للفكر الإرهابي، وإن ما بينهم قد لا يكون فكرًا مشتركًا بل يكون عدوًا مشتركًا، لذلك فهم يدفعون بسخاء لتمويل العمل الإرهابي وهؤلاء جزء من المنظومة الإرهابية ويتحملون كل المسؤولية عن كل عمل إرهابي يخطط له وينفذ.

**المحرضون:**

تظهر هذه الفئة من الإرهابيين بعد القيام ببعض العمليات الإرهابية فيقومون بتشجيعها رغبة منهم في رؤية مزيد من التدمير، فمنهم من يقدم التحريض عبر وسائل الأعلام المختلفة عن تبرير هذه الأعمال وتسميتها بغير اسمها مثل إنها مقاومة وإصلاح أو جهاد. وما يدفع هذه الفئة هو العدو المشترك الذي يسعون إلى تدميره والقضاء عليه.

**المتعاطفون:**

يقدم المتعاطفون الدعم المعنوي وقد لا يظهر تعاطفهم في الإعلام ولكنه يظهر في تسترهم على الإرهابيين، فهم لا يبلغون عنهم ولا يتمنون أن يقبض عليهم هذا لأنهم يحملون الفكر نفسه. وتكمن خطورة هذه الفئة في أنهم مؤهلون ليكونوا إرهابيين منفذين.

**المنفذون:**

هم من يقوم بعمليات التفجير والاغتيالات ونقل السلاح من مكان إلى آخر وهذه الفئة قد تعد الهدف الرئيس للجهات الأمنية، ولكنها ليست الأخطر بالمفهوم النفسي لأن المنفذ هو مُنتج الفكر الإرهابي والتمويل والتحريض، فهم آخر حلقة في سلسلة طويلة والقضاء عليهم قضاء على أعراض الداء وتجاهل لمكمن الداء.

**تفسير السلوك الإرهابي:**

اهتمت الدراسات النفسية والاجتماعية ببحث ظاهرة الإرهاب وقدمت تفسيرات متباينة ويرجع ذلك إلى طبيعة ظاهرة الإرهاب والخلفية النظرية للباحثين، لذلك تقدم هذه الدراسة التفسيرات المختلفة للسلوك الإرهابي.

**التفسير الفسيولوجي:**

يؤكد التفسير الفسيولجي أن السلوك الإرهابي هو صورة من صور العنف والعدوان ومصدر هذا السلوك هو الجينات التي يرثها الإنسان وقد يكون مصدر السلوك الإرهابي نتيجة لخلل في الغدد أو في خلايا الجهاز العصبي. وقد لوحظ أن السلوك العدواني يظهر في الحيوانات كما أن الذكور بين الحيوانات والبشر أكثر عدوانية من الإناث. هذا التفسير غير مقبول دينيًا واجتماعيًا، وذلك لأن الإرهابي حسب هذا التفسير لا يتحمل مسؤولية السلوك العدواني الذي نفذه لأنه لا يملك الإرادة في التوقف عن ممارسة العنف. والشريعة الإسلامية وضعت الحدود لأنها تحمل الإنسان مسؤولية ما يقوم به من أعمال فحد القتل العمد هو القتل. وكذلك القوانين الوضعية في المجتمعات غير الإسلامية تضع المسؤولية على عاتق من يقوم بالأعمال الإرهابية ويعتدي على الآخرين. ويؤكد (مات ريدلي،٢٠٠١):«أن السلوك



الاجتماعي ليس سلسلة خارجية من الأحداث تأخذ عقولنا وأجسادنا على غرة. وقد برمجت الجينات، لا لينتج عنها سلوك اجتماعي فحسب وإنما لتستجيب لهذا السلوك».

**التفسير الديني:**

ومع أن الإرهاب ظاهرة عالمية والإرهابيون لا ينتمون إلى دين واحد أو مذهب واحد أو بلد واحد، فهم موجودون في كل بلاد العالم وينتمون إلى أديان مختلفة ومذاهب متباينة، وقد بين ذلك (Barber 2004 )، ولكن بعض الكتاب يزعمون أن هناك علاقة بين الدين والإرهاب وأن الدين يشجع الإرهاب. ومعظم الكتابات التي حاولت أن تربط بين الدين الإسلامي والإرهاب وجهت للمؤسسات الإسلامية ومناهج التعليم هجومًا غير عادل لاتهامهم بدعم الإرهاب ونشر الفكر الإرهابي. وإذا كانت بعض الأعمال الإرهابية نفذت من أفراد ينتمون إلى بلدان إسلامية، فهناك إرهابيون ينتمون إلى المسيحية، ولكن لم تظهر كتابات تربط ما بين الدين المسيحي وثقافة العنف. والربط ما بين الدين الإسلامي والإرهاب لا يسهم في تفسير ظاهرة الإرهاب ولا يساعد على القضاء على الإرهابيين لأنه تفسير قائم على أسس غير علمية ودوافع ذاتية وشخصية وسياسية. وأكدت الباحثة إسترن ٢٠٠٢، أن الإرهاب لا يرتبط بالدين وعندما يستخدم الإرهابيون المفاهيم الدينية لتدعيم مبادئهم، فإن هذا الفكر هو فكر قارئ النص الديني، والمشكلة إذًا في القارئ وليس في النص.

**التفسير التاريخي:**

إن ظاهرة الإرهاب التي نبحثها في صورتها الحاضرة تعتبر من الظواهر الاجتماعية والنفسية المعاصرة ولكن بعض الكتاب حاولوا أن يفسروا هذه الظاهرة بالرجوع إلى التاريخ الإسلامي، وفسر السلوك الإرهابي على أنه يشبه سلوك الخوارج الذين ظهروا في زمن خلافة أمير المؤمنين علي بن أبي طالب رضي الله عنه، حيث كفّروا غيرهم من المسلمين وخرجوا على ولي الأمر. وهذا التفسير نظر إلى الإرهاب من زاوية محلية ويبدو أن هذا التفسير لم ينظر إلى الإرهاب كظاهرة عالمية تعتبر عدوانًا على الأبرياء في مختلف بقاع الأرض. فهل يمكن تسمية غير المسلم عندما يقوم بعمل إرهابي أنه من الخوارج؟ والأعمال الإرهابية قد يكون ضحيتها من المسلمين ومن غير المسلمين، كما أن من يقوم بالأعمال الإرهابية قد يكون مسلمًا وقد يكون غير

والربط ما بين الدين الإسلامي والإرهاب لا يسهم في تفسير ظاهرة الإرهاب ولا يساعد على القضاء على الإرهابيين لأنه تفسير قائم على أسس غير علمية ودوافع ذاتية وشخصية وسياسية

مسلم. لذلك فإن تفسير الإرهاب المعاصر على أنه من فعل الخوارج تفسير منغلق في المحلية ولا يتصف بالشمول. كما أن الظروف والعوامل التي أدت إلى ظهور الخوارج تختلف عن الظروف والعوامل التي أدت إلى ظهور الإرهابيين. والالتفات كثيرًا إلى الماضي قد يحجب عن الباحثين رؤية الحاضر واستشراف المستقبل.

**تفسير التحليل النفسي:**

الإرهاب هو كل سلوك عدواني مصدره الغرائز التي يولد الإنسان وهو يحملها في جهازه النفسي وهناك غريزتان مسؤولتان عن السلوك الإرهابي وهما غريزة الموت وغريزة الحياة اللتان تتصارعان في تشكيل السلوك، فغريزة الموت تدفع إلى العدوان على الذات ويؤدي ذلك إلى الانتحار أو العدوان على الآخرين ويدفع ذلك إلى القتل والتفجير. كما أن نظرية التحليل النفسي تؤكد دور اللاشعور في إنتاج السلوك العدواني والإرهابي الذي قد تكون هناك دوافع لا شعورية ومرضية تقود الإنسان للقيام بأعمال العنف. وعلاج أعمال العنف يكون عن طريق منهج التحليل النفسي الذي يسعى إلى مساعدة الفرد على اكتشاف الدوافع اللاشعورية للعدوان وإدراكها والتغلب عليها. وهذا التفسير قد يكون مقبولاً في حالات المرض النفسي والعقلي، وفي مثل هذه الحالات لا يفسر العدوان على أنه سلوك إرهابي ولكن يفسر على أنه سلوك مرضي يحتاج صاحبه إلى علاج لا إلى عقاب.

**التفسير السلوكي:**

الإرهاب سلوك إنساني وكل سلوك إنساني هو سلوك مكتسب يتعلمه الإنسان من المحيط الذي يعيش فيه، ويحدث تعلم العنف عندما تعزز البيئة السلوك العدواني، فالطفل الذي يعتدي على أقرانه ويحصل على ما يريد يتعلم أن العدوان يشبع رغباته ويحقق له أهدافه، لذلك نجد هذا الطفل يتخذ من الاعتداء على الآخرين منهجًا يحقق له كل ما يريد. وقد يتعلم الإنسان السلوك العدواني عندما يرتبط هذا السلوك بالخبرات السارة مثل أن يوفر له الاحترام والانتماء، كما يكون للتقليد دور بارز في تعلم السلوك العدواني وذلك مما يلاحظه الإنسان في محيط الأسرة أو يشاهده في أجهزة الأعلام، فالأب العدواني يقلده أبناؤه، والمدرس الذي يستخدم العنف في التربية يقلده طلابه وكذلك الأفلام السينمائية والتلفزيونية التي تقدم العنف والعدوان بصورة جذابة وخصوصًا عندما ينجح المجرمون والمعتدون في تجنب العقاب والهرب من العدالة، مثل هذه المواقف تعطي الناشئة نماذج يمكن أن تقلد.

ويتعامل التفسير السلوكي مع ظاهر المشكلة ولا يتعمق في جوهرها، والقضاء على الإرهاب يكون عن طريق إعادة التعليم باستخدام الثواب والعقاب. ويلاحظ أن هذا الأسلوب تطبقه الجهات الأمنية فهي تُنزل العقاب بالإرهابيين كما أنها تمنح الجوائز والمكافآت لمن يبلغ عن الإرهابيين ويساعد على القضاء عليهم (Skinner 1965).

**التفسير المعرفي:**

يؤكد بيك (Beck 1999) أن العامل الرئيس الذي يفسر السلوك الإرهابي هو الطريقة التي يفكر بها الإرهابيون والتي حددها بيك بأنها غير منطقية، وعندما يفكر الإنسان بطريقة غير عقلانية، فإن ذلك ينعكس على سلوكه. فالسلوك الإرهابي من قتل وتفجير لا يمكن قبوله منطقيًا وهذا ما يدفع بعض الكتاب إلى التساؤل عما إذا كان الذين يقومون بالأعمال الإرهابية عقلاء.

وغياب التفكير المنطقي والعقلاني لدى الإرهابيين يؤدي إلى تفسيرهم لما يحدث حولهم على أنه موجه ضدهم من قبل من يتصورونهم أعداءهم، فهم لا ينظرون إلى ما يحدث بواقعية بل ينظرون إليه بصورة خيالية فهم يعيدون تشكيل الأحداث لتوافق الصورة الخيالية الموجودة في أذهانهم. ويقسم الإرهابيون البشر إلى فئتين: فئة الأصدقاء وهم أهل الخير وهم من يقومون بالتفجير والقتل والتدمير، والفئة الأخرى فئة الأعداء وهم الأشرار والمعتدون الذين يستحقون ما يقع عليهم من قتل وتدمير. ويعتقد الإرهابيون أنهم الضحية وما يقومون به من أعمال إرهابية هو دفاع عن الذات وعن قيم العدل والحق. كما أن الإرهابيين لا يعرفون ولا يجيدون الحوار مع الآخرين فهم لا يسمعون إلا صوتهم ولا يؤمنون إلا برأيهم.

**تفسير الذكاء والقدرات العقلية:**

يحاول هذا التفسير الربط بين مستوى الذكاء والقدرات العقلية وأعمال العنف والإرهاب، وكما هو معروف فإن النجاح في الحياة الدراسية والاقتصادية مرتبط بمستوى الذكاء والقدرات العقلية، فكلما ارتفعت نسبة الذكاء للفرد زادت احتمالات نجاحه في الدراسة والعمل. وإذا نظرنا إلى الأعمال الإرهابية وكذلك التاريخ الشخصي لبعض الإرهابيين نلاحظ أن معظمهم من العاطلين لأن حظهم من التعليم كان متواضعًا. وهذه الفئة من الإرهابيين يحتمل أن جلهم من ذوي الذكاء المتوسط أو دون المتوسط. وهذه النتيجة لا يمكن تعميمها على كل فئات الإرهابيين لكنها تصدق على فئة المنفذين للأعمال الإرهابية. أما فئة المفكرين وفئة المخططين فيلاحظ من كتاباتهم وتخطيطاتهم أنهم على مستوى مرتفع من الذكاء والقدرات العقلية التي تساعدهم في تنظيم أفكارهم ووضع خططهم التخريبية. فالقدرات العقلية تحدد الدور الذي يقوم به الإرهابي في

> كلما تدنى المستوى التعليمي للفرد كان هدفًا سهلاً لأن يتبنى الأفكار والمبادئ التي تسوغ الإرهاب ويكون مستعدًا للقيام بما يكلف به من قتل وتدمير أو على أقل تقدير تقديم العون والدعم المالي إذا كان مقتدرًا



التنظيم والأعمال التي يكلف بها.

**تفسير الذكاء العاطفي:**

يجيب هذا التفسير عن تساؤل لماذا يقوم الأفراد الأذكياء بسلوكيات وتصرفات غبية وغير عقلانية وغير منطقية وكيف يتورط أفراد على مستوى عال من الذكاء في الإجرام والعنف. وتوضح لنا نظرية الذكاء العاطفي لجولمان( Goleman 1995)، أن هناك فئات من الرجال والنساء وكذلك الأطفال لا يستطيعون تأجيل إشباع رغباتهم فهم مندفعون لا يصبرون ويفضلون الحصول على المكافأة العاجلة والضئيلة على الانتظار للحصول على المكافأة الكبيرة. وإن الإرهابيين يفضلون تدمير الخصم والقضاء عليه بدلاً من الحوار معه. والإصلاح في مفهومهم ينبغي أن يحدث الآن وعلى طريقتهم التي يعتقدون أنها الطريقة الصحيحة والوحيدة.

وللذكاء العاطفي خمسة محاور: الأول التعرف على الانفعالات وملاحظتها حال حدوثها. والمحور الثاني القدرة على التعامل مع الانفعالات والعواطف وتنمية الوعي بالذات ليعرف الفرد من هو وماذا يريد. والمحور الثالث هو توجيه العواطف والتحكم فيها لكي تحقق نمو الذات. والمحور الرابع هو الإحساس بمشاعر الآخرين وعواطفهم. والمحور الخامس هو فن التعامل مع مشاعر الآخرين وانفعالاتهم.

**تفسير الضبط الذاتي:**

ترجع نظرية الضبط الذاتي الإرهاب والعنف والجريمة إلى عامل ضعف القدرة على الضبط الذاتي الذي يكون نتيجة للتربية الأسرية والاجتماعية. فالطفل الذي ينشأ في بيئة اجتماعية غير منضبطة ولا تلزم أفرادها باتباع الأنظمة والقوانين والمعايير السلوكية والأخلاقية، يصبح هؤلاء الأفراد غير قادرين على الالتزام بقيم المجتمع ومعاييره، لذلك يخرجون على القانون ويرتكبون الأعمال الإرهابية في ظل تدني مستوى القدرة على ضبط الذات وعدم القدرة على تأجيل الإشباع.

ويوضح كل من جوتفرسون وهيرشي أن فقدان القدرة على الضبط الذاتي يولد نتيجة غياب القوى الاجتماعية التي تسهم في تدريب الأفراد على الالتزام بالمعايير الاجتماعية والأخلاقية والقانونية للجماعة، فالمجرم لا يقيم وزنًا للنظام الاجتماعي ولا يكترث بما يصيب الآخرين من آلام.

**العوامل التي تنتج السلوك الإرهابي:**

عند دراسة المشكلات والظواهر النفسية يتحدث بعض الباحثين عن أسباب المشكلة أو الظاهرة، وهذا المفهوم غير علمي لأن ما يسهم في حدوث أي مشكلة يكون مجموعة من العوامل تتفاعل فيما بينها بطريقة غير واضحة. ويمكن البحث عن الأسباب في العلوم الطبيعية فارتفاع درجة الحرارة يسبب تبخر الماء في كل الأحوال والفقر ليس سببًا حتميا للإرهاب، ولكنه عامل مرتبط بالإرهاب. لذلك فإن نقاشنا سوف يكون عن العوامل المرتبطة بالإرهاب وهي كما يلي:

**التطرف:**

المتطرف هو ذلك الفرد الذي لا يسمع إلا صوته ولا يؤمن إلا برأيه لأنه في اعتقاده أن رأيه صواب لا يقبل الخطأ، أما الرأي الآخر فهو خطأ غير قابل لأن يكون صوابًا. كما أن التطرف يصنف الناس إلى فئتين لا ثالث لهما :

فئة الأصدقاء وفئة الأعداء أو فئة الأخيار وفئة الأشرار أو فئة المؤمنين وفئة الكافرين. والتطرف قد يكون فكريًا وقد يكون دينيًا وقد يكون رياضيًا وقد يكون عنصريًا. فالمتطرف يعتقد أن فكرته الأفضل ومذهبه الأصح وناديه الأحق بالفوز، لأن كل هذه الأشياء تتصل بشخصيته فلا بد أن تكون الأفضل والأحسن والأقوى. وكل شئ ينتمي إلى المتطرفين يوصف بأفعل التفضيل. ويوضح (دعبس ١٩٩٥) أن التطرف الفكري والديني هو التعصب للرأي حتى لو كان خاطئًا. ومادام أن الفكر المتطرف لم يخرج عن كونه نمطًا فكريًا ويتحول إلى عنف وإرهاب فإنه لا يقع تحت طائلة العقاب الجنائي.

إن الفكر المتطرف عامل رئيس في العنف والإرهاب في العالم لأن المتطرفين يعتقدون أنهم على صواب وغيرهم على خطأ وأنهم المصلحون وغيرهم المفسدون، لذلك يرون أن دورهم هو القضاء على ما يبدوا لهم انه فساد وإفساد(Victor 2003) .

**التكفير:**

التكفير هو في حقيقته الحكم بالقتل على الفرد أو المجموعة التي تُكفر،لأن الكافر ضال مضل يستتاب فإن تاب وإلا قتل كافرًا مرتدًا ويكون ماله فيئًا لبيت مال المسلمين. وأكدت الدراسات النفسية انه يصعب على الإنسان قتل إنسان أخر ولكن ما يجعل عملية القتل سهلة هو لجوء القاتل إلى تحقير المقتول والتقليل من قيمته الإنسانية كما أكد أرسون، (Aroson 1980).

و الهدف من نعت الضحية قبل الاعتداء عليها بالكفر هو لأن الكافر يجب قتله أو بالمجرم لأن المجرم يستحق العقاب لإجرامه أو بالحيوان لأن الحيوان يجوز ذبحه. وقد يلجأ الإرهابيون إلى النظر إلى خصومهم من الأعراق الأخرى بنظرة احتقار ودونية وهذا يظهر عندما تكون دوافع الإرهاب عنصرية وعرقية.

**المستوى التعليمي:**

كلما تدني المستوى التعليمي للفرد كان



هدفًا سهلاً لأن يتبنى الأفكار والمبادئ التي تسوغ الإرهاب ويكون مستعدًا للقيام بما يكلف به من قتل وتدمير أو على أقل تقدير تقديم العون والدعم المالي إذا كان مقتدرًا. ومستوى التعليم المتدني يكون من خصائص وسمات المنفذين للعمليات الإرهابية لأنه يسهل إقناعهم وخداعهم من قبل المفكرين في الخلية الإرهابية، ويلاحظ أن المنظرين للفكر الإرهابي هم الأكثر حظًا من التعليم وربما يكون من بينهم من حصل على تعليم عال وثقافة واسعة. (عبد المختار١٩٩٩).

**التفكك الأسري:**

إن الفرد الذي ينشأ في أسرة غير مترابطة بسبب الطلاق أو الانفصال أو تعدد الزوجات أو الإهمال لا يجد من يشبع له حاجاته المادية من غذاء وكساء ولا من يلبي متطلباته العاطفية من حب واحترام وتقدير. وعندما تكون قنوات الاتصال مفقودة بين أفراد الأسرة الواحدة يشعر الفرد بالغربة في بيته ولا يجد من يسمعه ولا يجد من يحدثه. في مثل هذه الأجواء لا يعرف أفراد الأسرة بعضهم بعضًا لذلك يبحث الأفراد عن ملاذ خارج البيت، الأم مع صديقاتها والأب في عمله والأبناء

يبحثون عن أي جماعة تحضنهم فقد يكون ناديًا رياضيًا وقد يكون تنظيمًا إرهابيًا، ويكون الانتماء إلى أي تنظيم أفضل من الشعور بالغربة داخل البيت.

وتؤدي طريقة تربية الأبناء دورًا كبيرًا في شخصية الأبناء. فالأسرة التي لا تعرف الحوار ويكون الاتصال بين الوالدين والأبناء هو إعطاء الأوامر والتعليمات والنصائح والإرشادات من الوالدين وينحصر دور الأبناء في التنفيذ بلا حوار أو نقاش او سؤال. مثل هذا المنهج في التربية يولد الفرد الإمعة الذي لا يعرف متى يقول نعم ومتى يقول لا. فالبيت علمه ودربه أن ينفذ الأوامر ويطبق التعليمات بلا تفكير أو تعليل.

كما أن القسوة في التعامل مع الأطفال واستخدام العقاب البدني والإهمال يؤديان إلى تبني فكرة العنف منهجًا لحل المشكلات وتحقيق الرغبات والتغلب على الصعاب. لأن من يُربى على الضرب والعنف يصبح عنيفًا في تعامله مع الآخرين لأن العنف يولد العنف والإرهاب.

**الحالة الاقتصادية:**

ينتمي الإرهابيون تقريبًا إلى كل الطبقات الاقتصادية الفقيرة منها والغنية، ومع ذلك يلاحظ أن الأفراد الذين ينتمون إلى الأوساط الفقيرة والعاطلين عن العمل يسهل تجنيدهم للانخراط في التنظيمات الإرهابية، وذلك عن طريق إغرائهم بالسفر وتوفير المسكن والمأكل لهم وإقناعهم بأنه ليس لديهم ما يخسرونه لأنهم لا يملكون شيئًا، والانضمام إلى الجماعات الإرهابية يمنحهم الشعور بالانتماء الذي قد يعوضهم ما افتقدوه وما أخذ منهم من قبل من يتصورون انهم أعداؤهم.

وأما الأفراد الأثرياء فقد يسهمون في الأعمال الإرهابية عن طريق ما يدفعونه من أموال في تدعيم وتمويل الأعمال الإرهابية وذلك بعد اقتناعهم بالفكر الإرهابي وتبنيهم لمبادئه، ويلاحظ أن العمليات الإرهابية تكلف مالاً كثيرًا والسؤال من أين يأتي المال؟ وجزء من الإجابة أن المال يأتي من الأثرياء المخدوعين بالفكر الإرهابي ويتوهمون انهم يجاهدون بأموالهم كما أن غيرهم يجاهد بفكره أو بنفسه.

**الوضع السياسي العالمي:**

السياسة العالمية والعلاقات ما بين الدول والصراعات السياسية والعسكرية في كل مكان في العالم تخلق اضطرابًا وعدم استقرار اجتماعي في بلاد

كما أن القسوة في التعامل مع الأطفال واستخدام العقاب البدني والإهمال يؤديان إلى تبني فكرة العنف منهجًا لحل المشكلات وتحقيق الرغبات والتغلب على الصعاب

كثيرة وما يحدث في أي ركن في هذا العالم يؤثر في مختلف أركان الكرة الأرضية خصوصًا أن وسائل المواصلات والاتصال جعلت من الكرة الأرضية قرية كبيرة. وتوفرت للمجموعات الإرهابية معسكرات للتدريب في الدول التي تجتاحها الاضطرابات السياسية والاجتماعية، وبعد التدريب يتوجه الأفراد إلى مناطق مختلفة لنشر الفكر الإرهابي أولاً وللقيام بالأعمال الإرهابية من تفجير وتدمير وقتل ثانيًا. ومن بين أهداف الإرهابيين إحداث القلاقل السياسية وزعزعة الاقتصاد تمهيدًا للاستيلاء على السلطة وتكوين الدولة الوهمية المنشودة التي ستعيد للأمة مجدها (هيكل: ١٩٨٨).

**غياب الحوار:**

عندما يغيب الحوار داخل الأسرة ولا يسمح به في المدرسة ويمنع في وسائل الإعلام يكون البديل هو سيطرة الرأي الواحد وهيمنة الفكر الذي يملك العضلات لا الفكر الذي يملك الحجة، وفي مثل هذه الأجواء تنشأ الأفكار المنحرفة بعيدًا عن الأضواء وتولد المبادئ الضالة تحت الأرض. والرأي الآخر في عالمنا العربي مغيب لا يفسح له المجال ليعبر عن نفسه وكل وسائل الاتصال مغلقة أمامه، لذلك يلجأ إلى الوسائل غير المشروعة وينتقل بين الأفراد في الخفاء وينمو في الظلام، ويتجاهله الذين في مواقع السلطة متوهمين أن الإهمال سوف يقضي عليه والحوار معه سوف يمنحه فرصة

الانتشار. ولكن الفكر الذي لا يُناقش ولا يقبل الحوار تنمو في داخله نبتة التطرف وتخرج من أحشائه جحافل الإرهاب. وما يحدث في المجتمع هو نتيجة أيضًا لغياب الحوار في البيت فالأبناء رأيهم لا يسمع وعليهم الطاعة دون حوار ودون نقاش، ويعد الحوار والنقاش سوء ادب وتدنيًا في مستوى الأخلاق، ومن يحاور لن يسلم من العقوبة المعنوية والمادية او بهما معًا. لذلك ينشأ الشباب مؤهلاً لقبول أي فكر وتبني أي مذهب.

**دراسة الحالة:**

لتفسير السلوك الإرهابي تقدم الدراسة تحليلاً لثلاث حالات تمثل أنماطًا للسلوك الإرهابي، وتقدم هذه الحالات بأسماء غير حقيقية وهي: العبقري المجنون والمتعصب العنصري والمتطرف الديني. كما تقوم الدراسة بتقييم كل حالة وفق معايير كل من نظرية الذكاء العاطفي والنظرية المعرفية ونظرية الضبط الذاتي، لأن هذه النظريات تتصف بالشمولية وتسهم في المساعدة على مواجهة الإرهاب وضبط السلوك الإرهابي.

**العبقري المجنون:**

ولد عام ١٩٤٢م في مدينة صناعية صاخبة وكانت أسرته من الطبقة المتوسطة. وقد ظهر عليه النبوغ والتفوق منذ طفولته المبكرة وكانت أمه تأخذه وهو في هذا العمر المبكر إلى المعارض والمتاحف وكأنها كانت تلحظ نبوغ ابنها المبكر. وعندما التحق بالمدرسة كان تفوقه الدراسي واضحًا، حيث إنه أكمل تعليمه الابتدائي والثانوي بتفوق وبعد ذلك التحق بالجامعة وتخرج فيها وهو في العشرين من عمره ثم واصل دراسته العليا وحصل على الماجستير في عام ١٩٦٤م والدكتوراه في عام ١٩٦٨م في تخصص الرياضيات.

بعد حصوله على الدكتوراه عمل أستاذًا مساعدًا بقسم الرياضيات في جامعة عريقة ومرموقة علميًا، ولكنه لم يستمر في عمله حيث قدم استقالته من الجامعة بعد أن عمل فيها مدة عامين مع أن رئيس قسم الرياضيات في الجامعة حاول إقناعه بالبقاء ولكنه لم ينجح. وفي عام ١٩٧١م هجر المدن الكبيرة الصاخبة واشترى أرضًا في منطقة بعيدة ونائية وبنى عليها كوخًا صغيرًا ليكون مسكنًا له.

من خصائص هذه الحالة الاجتماعية انه لم يكن لديه أصدقاء وفي المرحلة الثانوية لم يكن ملتحقًا بأي ناد رياضي أو علمي، وكانت لديه هواية صناعة المتفجرات التي كان يعدها ثم يفجرها في داخل صناديق القمامة. وكثير من الذين درسوا معه لا يتذكرون انهم تحدثوا معه. كما أنه لم يتزوج أو يُكون علاقات مع النساء.

من خلال كتاباته يُظهر كراهية شديدة للمجتمع الصناعي والتقدم التكنولوجي ويعتقد أن المجتمع المعاصر سبب كل المشاكل التي تعانيها البشرية، وهذا ما دفعه إلى إرسال المتفجرات عن طريق البريد إلى ضحاياه الذين كان يختارهم من بين الشخصيات البارزة في ميدان الصناعة وفي الجامعات والمؤسسات العلمية، وكان يتعرف على ضحاياه من خلال ما ينشر عنهم في الصحف والمجلات، وما ينشره العلماء من دراسات وأبحاث في الدوريات المتخصصة.

في عام ١٩٧٨م بدأت الهجمات الإرهابية عبر إرسال رسالة احتوت على مواد متفجرة إلى بروفيسور في معهد علمي وبعدها توالت القنابل المرسلة تصل إلى جهات مختلفة لها صلة بالحياة العلمية والصناعية في المجتمع. واستمر هذا الإرهاب مدة ثمانية عشر عامًا حتى تم اكتشاف «العبقري المجنون» والقبض عليه في عام ١٩٩٦ بعد نشره لبيان في الصحف يوضح فيه مبادئه ومعتقداته في المجتمع الصناعي وكان هذا البيان هو الذي ساعد أقرباءه في الشك فيه وتبليغ السلطات الأمنية عنه (Time 1990)، ولم يحاكم لأنه ثبت للقاضي أنه مختل عقليًا ويعاني مرضًا عقليًا هو الانفصام.

**ينتمي الإرهابيون تقريبًا إلى كل الطبقات الاقتصادية الفقيرة منها والغنية، ومع ذلك يلاحظ أن الأفراد الذين ينتمون إلى الأوساط الفقيرة والعاطلين عن العمل يسهل تجنيدهم للانخراط في التنظيمات الإرهابية**

**التقييم:**

من خلال العرض السابق للسلوك الإرهابي للحالة يمكن أن نستنتج ما يلي:

- كانت الحالة تتمتع بقدرات عقلية عالية ونسبة ذكاء مرتفعة وهذا العامل ساعده على التفوق الدراسي حتى أصبح أستاذًا جامعيًا ولكنه لم يكن متكيفًا في عمله ومع مجتمعه.

- كانت الحالة تفتقر إلى القدرة على تكوين علاقات اجتماعية وعاطفية لذلك نجده وحيدًا في مجتمع المدرسة والعمل، وأتقن مهارة الاختباء ماديًا ونفسيًا فكثير من رفاقه في الدراسة والعمل لا يتذكرون أنه تحدث معهم أو تحدثوا إليه. لقد كان الذكاء العاطفي لديه في مستوى منخفض لذلك لم تكن له علاقات اجتماعية. والذي حدث أن تكونت في داخله نزعة عداء ضد المجتمع، ومع أن سلوكه كان سلبيًا في علاقاته الاجتماعية، لكن عنفه وعدوانيته كانت ظاهرة ومدمرة للمجتمع الذي عجز عن التواصل معه إيجابيًا فاختار التواصل العدواني والإرهابي عن طريق القتل والتفجير.

- كان التشخيص النفسي والعقلي أنه يعاني داء الفصام العقلي وهذا المرض يفقد فيه المريض القدرة على التمييز بين الواقع والخيال والحق والباطل، ولكن المريض يستطيع المحافظة على قدراته العقلية الأخرى ولكنه لا يملك مهارات التفكير المنطقي ويفتقر إلى الذكاء العاطفي نتيجة لمرضه. ولم تصدر ضده أي عقوبة لأن القاضي قرر أن مكانه المصحة العقلية لا السجن أو القتل لأنه في حاجة إلى علاج لا عقاب. إن العامل الرئيس للسلوك الإرهابي لحالة البروفيسور هو المرض العقلي.



**التعصب العنصري:**

كانت ولادته في عام ١٩٦٨م في مدينة صغيرة تعاني أزمات اقتصادية حادة ولم تكن حياته الأسرية مستقرة، فعندما بلغ الحادية عشرة من عمره انفصل أبواه. كانت الأم هي التي طالبت بالطلاق ورحلت عن البيت وتركته مع والده.

في الرابعة عشرة من عمره ظهر لديه ميل لتجميع السلاح وتخزين الطعام والمعلبات استعدادًا لأي هجوم نووي يقوم به الشيوعيون على بلده والسيطرة عليها. وكذلك كان يفضل قراءة المجلات التي تهتم بقضايا السلاح والتي تدافع عن حقوق المواطنين في اقتناء السلاح مثل المسدسات والبنادق والرشاشات والمدافع. كما أنه كان متعاطفًا مع الفكر النازي والاتجاهات العنصرية العرقية التي تنادي بأن البلاد هي لجنس واحد هو الجنس الذي تنتمي إليه الحالة، لأنه الجنس الأفضل والعرق الأنقى ولأن بقية الأجناس البشرية أجناس شريرة بطبعها.

وبما أن الدولة لا تؤيد التفرقة العنصرية والتعصب العرقي بل تنادي بالمساواة وتمنح الأقليات العرقية فرصًا في التعليم والتوظيف، لذلك تبنت الحالة اتجاه كراهية الدولة ومعاداة المؤسسات الحكومية لأنها تساند الأعراق المنحطة والأجناس الشريرة. وهذا الاتجاه المعارض للحكومة زاد من غرامه باقتناء السلاح والتدريب عليه وحضور معارض الأسلحة

في الثاني والعشرين من عمره تخرج في

كلية متوسطة في تخصص التجارة وإدارة الأعمال وكان مستواه الدراسي عاليًا خصوصًا في الرياضيات وكانت لديه اهتمامات بالكمبيوتر والإنترنت، وحصل على وظيفة لها علاقة بالسلاح، ومع ذلك لم يستمر طويلاً في عمله. وفي عام ١٩٨٨م التحق ليعمل بالجيش، وفي عام ١٩٩١م شارك مع قوات بلاده في الحرب، وكانت تجربته في الحرب مؤلمة لذلك تبنى أفكارًا ضد الدولة ومع ذلك هو جزء من قوتها العسكرية التي جعلته يدافع عن مصالحها ومصالح الأعراق والأجناس التي لا يكن لها أي احترام.

في عام ١٩٩٤م قرر أن يقوم بتفجير أحد المباني الحكومية ووجد المساعدة من أصدقائه الذين قدموا له يد العون ولكنهم لم يشتركوا مباشرة في التنفيذ. وفي عام ١٩٩٥م وضع كمية كبيرة من المواد المتفجرة في سيارة واتجه بها إلى مكان تحت المبنى الحكومي وغادر السيارة وتركها تنفجر وتدمر المبنى وتقتل الأطفال والنساء والرجال.

ويلقى عليه القبض ويدان بجريمة التفجير والقتل ويحكم عليه بالقتل. ولم يبد قبل قتله ندمًا على ما فعل، وقد كانت لديه ميول انتحارية واعتبر الحكم عليه بالقتل مساعدة من الحكومة له بتنفيذ رغبته في الموت (Time 1996).

**التقييم:**

- الحياة الأسرية المضطربة أدت دورًا في تنمية شعوره العدائي نحو السلطة وما تمثله من قيم ومبادئ وقد أدى هذا الشعور إلى تبنيه للأفكار الدينية والعنصرية ضد كل من يخالف مبادئه ومعتقداته، ونمى هذا التعصب عن طريق انتقاء القراءات التي تدعم هذا النوع من الفكر المتطرف.

- التفكير غير العقلاني وغير الإنساني نحو الآخرين يشير إلى غياب التفكير الواقعي في مواجهة المشكلات الدينية والعرقية واختار استخدام العنف في حل مشكلاته. وتحول غضبه نحو الحكومة إلى سلوك إرهابي.

- تدني مستوى الذكاء العاطفي، فلم يكن في قدرته تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين وكانت مشاعره نحو النساء عدائية، وقد شكلت حادثة انفصال أمه عن أبيه مشكلة لم يتمكن من التغلب عليها فهو لا يجيد المهارات العاطفية ولا يعرف الحب، وما تعلمه هو الكراهية والحقد. والعامل الرئيس لهذا السلوك الإرهابي هو الافتقار إلى الضبط الذاتي وغياب الذكاء العاطفي وانعدام التفكير العقلي نتيجة للتفكك الأسري. ومثل هذه العوامل يمكن التغلب عليها لذلك فإن الحالة تتحمل مسؤولية السلوك الإرهابي.

**المتطرف الديني:**

ولد عام ١٩٥٧م في عائلة كبيرة كثيرة الأبناء والبنات وفي مثل هذا المناخ الأسرى لم يلق ما يحتاج إليه من رعاية وحنان، وما حصل عليه هو الإهمال والاضطهاد من أفراد الأسرة الأقوى والأكبر وأصحاب المكانة، ولإنقاذه من هذه البيئة أرسل إلى مدرسة داخلية وكان منطويًا وخجلاً. وفي السابعة عشرة من عمره نُقل إلى الدراسة في بلد غربي، حيث تحول من شاب هادئ إلى إنسان مرح منطلق عاشق للهو أكثر من عشقه للدراسة. لذلك أعادته أسرته ليكمل دراسته في بلده، وساعدته هذه العودة إلى الرجوع إلى رشده، وبعد



تخرجه في الجامعة في تخصص في الهندسة وأصبح أكثر التزامًا بأداء الشعائر الدينية. وزاد اهتمامه بقراءة الكتب الدينية المعارضة للممارسات الاجتماعية والسياسية.

عندما دخلت القوات الأجنبية إحدى الدول الإسلامية بدأ جمع المتطوعين للقتال والدفاع عن هذه البلاد، وكانت الحالة من أوائل من تطوع للقتال وقدم إسهامات مادية ومعنوية في هذه الحرب التي اعتقد المقاتلون إنها انتهت لصالحهم ولكن المحاربين الأصدقاء تحولوا إلى إخوة أعداء في الصراع على السلطة.

وعاد إلى بلده واستقبل استقبال المنتصر وأصبح يتحدث ويحاضر عن تجربته التطوعية في الحرب. ومن خلال محاضراته أخذ يوجه النقد والمعارضة لبلده ومجتمعه والمتحالفين معهم، وقبل أن يحدث صدام مباشر مع السلطات غادر بلده وكون مراكز لتدريب المقاتلين للتصدي لكل من لا يتفق معهم أو يعارض أفكارهم وبدأ هو وجماعته من المقاتلين في القيام بعمليات قتل وتفجير للمؤسسات العسكرية والتجارية. وأصبح هو وجماعته مطاردين من جهات عالمية ومحلية، لذلك اختفى عن الأنظار ولكن أعمال التفجير والتدمير التي يقف وراءها مستمرة، كما أن البحث عنه مازال مستمرًا متهمًا بالقيام بالأعمال الإرهابية فكرًا وتخطيطًا وتنفيذًا. (Ruthven .2002).

**التقييم:**

- تعرضت الحالة لإهمال واضطهاد داخل الأسرة الكبيرة التي كان البقاء والمكانة للأقوى،لذلك لم تتمكن الأسرة من القيام بمهام التنشئة الاجتماعية الناجحة فالبيت لم يوفر الحب والانتماء ولكن الأسرة أشبعت له احتياجاته المالية والمادية وتغافلت عن الحاجات العاطفية. وما افتقده داخل الأسرة عوضه بالانتماء إلى الجماعات الإرهابية التي تقف ضد كل من يخالفها وتدمر كل من يعاديها.

- تصنيفه للناس إلى مؤمنين وكفار: من يقف معه هو المؤمن ومن يخالفه هو الكافر، إلى جانب الإغراق في الأحلام لتحقيق الدولة المنشودة التي سوف تتبنى أفكاره وتسعى لتطبيق مبادئه، ومثل هذه الأفكار تفتقر إلى العقل المنطقي ويقودها الغضب الذي يُعبر عنه بالتكفير والتفجير. وهو لا يؤمن بالإصلاح عن طريق الحكمة والموعظة الحسنة.

- تسيطر عليه أفكار خيالية توحي له أنه المقاتل

> عندما يغيب الحوار داخل الأسرة ولا يسمح به في المدرسة ويمنع في وسائل الإعلام يكون البديل هو سيطرة الرأي الواحد وهيمنة الفكر الذي يملك العضلات لا الفكر الذي يملك الحجة ، وفي مثل هذه الأجواء تنشأ الأفكار المنحرفة بعيدًا عن الأضواء وتولد المبادئ الضالة تحت الأرض

الذي سوف يقود الأمة المهزومة إلى النصر المبين، ويحاول أن ينشر هذا الفكر غير العقلاني بين أتباعه والمتعاطفين معه الذين يملكون ذات العقلية الغارقة في الوهم والسابحة في التيار المعاكس للمنطق وللواقع وللمعقول.

إن العامل الرئيس للسلوك الإرهابي لهذه الحالة هو تبنيه الأفكار المتطرفة والقائمة على تغيب المنطق وافتقاره إلى القدرة على التعامل مع الواقع، وذلك نتيجة قصور في التربية الدينية الاجتماعية التي لا تهتم بمهارات التفكير العلمي ولا تدرب على ممارسة الذكاء العاطفي. وهذه الحالة مسؤولة عن التهم المنسوبة إليه ليحاكم أمام القضاء.

**الوقاية والعلاج:**

إذا كانت النظريات النفسية قد أجابت عن سؤال: لماذا يحدث السلوك الإرهابي؟ فإن مناقشة العوامل المرتبطة توضح: كيف يترعرع السلوك الإرهابي؟ وهذا يفسح أمامنا الميدان لتحديد وسائل الوقاية والعلاج وهي كما يلي:

**دور الأسرة:**

الأسرة هي البيئة التي يتعلم فيها الفرد كل أشكال السلوك، وما يتعلمه الطفل في البيت يطبقه عندما يخرج إلى المجتمع الكبير. لذلك ينبغي أن يعي الآباء والأمهات أن بذور الإرهاب تنبت داخل أسوار البيت، وقبل أن نتمكن من اقتلاع العنف والإرهاب من المجتمع على كل

أسرة أن ترفع شعار «لا للعنف»، وعندما تتخلى كل أسرة عن وسائل الإساءة المعنوية والمادية للأطفال وتفتح قنوات الاتصال وتمارس الحوار البناء نكون قد قدمنا للأبناء أول جرعة للوقاية من العنف والإرهاب.

**دور المدرسة:**

ينبغي للمدرسة أن تقدم الجرعة المنشطة الثانية عن طريق ممارسة وتطبيق شعار «لا للعنف وسيلة للتربية»، وبذلك نغرس في نفوس الأبناء والبنات ثقافة حل المشكلات بالتفكير المنطقي والحوار الذي يحترم الرأي الآخر ويستمع إليه.

وطريقة التعليم في حاجة ماسة لأن تتغير وتتحول من منهج التلقين إلى منهج التفكير والتدريب على حل المشكلات، وما نحتاج إليه في هذه المرحلة ليس تغيير المناهج والكتب الدراسية بل ما نحن في حاجة إليه هو تغيير طريقة التعليم وهي أن نقدم لطلابنا الأفكار لا



المعلومات والمعارف، حتى يكتسب الطالب مهارات التفكير. والطالب الذي يفكر هو طالب الحاضر وأمل المستقبل. والفكر الإرهابي لا ينمو في ظل التفكير العقلي والمنطقي.

**دور المؤسسة الدينية:**

الدين هو الحصن الأهم في مواجهة السلوك الإرهابي عندما يقدم وفق منهج الكتاب والسنة، وعندما يكون هدف علماء الشريعة البحث عن الحقيقة الدينية ونشر هذا المفهوم بين الناشئة وتدريبهم على مناهج البحث في علوم الشريعة وأسس وقواعد هذا المنهج الرباني. وكما أن التلقين دون إدراك وفهم مرفوض في كل العلوم فإنه مرفوض أكثر في الثقافة الدينية. والإيمان لا يُغرس في غياب الفهم والتفكير والتدبر.

ومما يلاحظ على التعليم الديني في معظمه أنه أحادي الرأي ويعتمد على التلقين والوعظ ولا يسمع الرأي الآخر ولا يقبل الحوار. وحتى تسهم المؤسسة الدينية بدور كبير ورائد في القضاء على الإرهاب ينبغي لها قبول مبدأ الخلاف وتبني أدب الحوار. ولكي نحصن أبناءنا ضد السلوك الإرهابي علينا أن ندربهم على مهارات الحوار والتفكير والاطلاع على المصادر الأساسية لتعاليم الشريعة، والحد من نشر الكتيبات والتسجيلات الصوتية التي لا تخدم الإسلام وتسيء إلى المسلمين.

**دور المؤسسة الأمنية:**

إن دور الأمن أن يوقف العمل الإرهابي قبل أن يخرج إلى حيز التنفيذ، وذلك عن طريق اختراق الشبكة الإرهابية من الداخل. والقضاء على الإرهاب لا يتم بالجهود الأمنية وحدها لأن الإرهاب قبل أن يكون مشكلة أمنية هو قضية سياسية وفكرية وتربوية، فعلى المؤسسة الأمنية التعاون مع المؤسسات الأخرى وبخاصة الجهات البحثية خارج المؤسسة الأمنية. لأن القبض على أفراد الخلايا الإرهابية أو قتلهم لا يكفي، لأن الأهم هو القضاء على الفكر الإرهابي، وهذه المهمة لا يستطيع رجال الأمن تحقيقها بمفردهم، لذلك ينبغي للمؤسسة الأمنية التعاون مع مراكز الأبحاث والمثقفين والتربويين، وفتح ملفات الإرهاب للباحثين ليقدموا الدراسات العلمية ويساعدوا في القضاء على الإرهاب عن طريق البحث العلمي.

**دور المؤسسة الإعلامية:**

على الإعلام أن يسعى لتثقيف المجتمع عن طريق

تقديم المعلومات الحقيقية وأن يكون موضوعيًا حتى يكسب ثقة المتلقي واحترامه وان يكون ساحة للحوار والنقاش وتبادل الأفكار والمفاهيم وقبول الاختلاف. وعلى الإعلام ألا يكون أسيرًا لفكر واحد وعليه أن يعرض الرأي والرأي الآخر.كما أن عليه مناقشة الفكر الإرهابي وإظهار زيفه بموضوعية وعقلانية بعيدًا عن التعصب والتشنج. وعلى الإعلام ألا ينشر المهاترات والمبادئ والأفكار التي تثير التعصب المذهبي والعرقي

**دور علم النفس والطب النفسي:**

لعلم النفس والطب النفسي دور مهم في مواجهة السلوك الإرهابي، لأن بعض الحالات مرضي ويحتاج إلى علاج، كما أن السلوك الإرهابي لا يظهر فجأة وبدون مقدمات، بل تبدأ في حالات كثيرة أعراض الغضب والعنف عند بعض الأفراد في مرحلة مبكرة من حياتهم، ولكن الأسرة تتجاهلهم والمدرسة لا تهتم بهم، ولا يجد هؤلاء الأفراد من يساعدهم ويقدم لهم العون. لذلك ينبغي نشر الثقافة النفسية بين الأسر وفي المؤسسات التربوية، والتعريف بالأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية وأعراضها. كما أن الأفراد الذين تبدو عليهم مظاهر المرض العقلي والنفسي لابد أن يتلقوا المساعدة الطبية المتخصصة. وقبل عودة التائبين من الإرهابيين ومن يخرج منهم من السجن ينبغي أن تقدم لهم الاستشارة النفسية قبل انضمامهم إلى المجتمع وعودتهم إليه، (عطية ٢٠٠٣م).

**الخاتمة:**

وفي الختام تؤكد الدراسة أن التدريب على مهارات التفكير المنطقي يساعد في القضاء على دوافع التكفير التي تولد الإرهاب،كما أن ممارسة ضبط الذات وتنمية الذكاء العاطفي وتقبل الآخرين الذين يختلفون معنا ومحاولة فهمهم قبل الحكم عليهم يسهم في مواجهة الإرهاب ونزع الكراهية بين الأفراد والشعوب، وهذه مسؤولية المجتمع بكل مؤسساته الدينية والفكرية والتربوية والإعلامية والأمنية■

بحث مقدم لندوة:
الشباب الجامعي والتصدي للإرهاب
– جامعة طيبة – المدينة المنورة محرم ١٤٢٦هـ

## المراجع

- دعبس، يسري (١٩٩٥). الإرهاب، الأسباب واستراتيجية المواجهة والمقاومة. الإسكندرية، مصر. دار المعارف
-ريدلي، مات(٢٠٠١). الجينوم. ترجمة: مصطفى إبراهيم فهمي. الكويت عالم المعرفة
- عبد المختار، محمد خضر (١٩٩٩) الاغتراب والتطرف نحو العنف. القاهرة، مصر. دار غريب. عطية، عز الدين جميل. (٢٠٠٣). الأوهام المرضية أو الضلالات في الأمراض النفسية والعنف. القاهرة، مصر عالم الكتب.
- هيكل، محمد حسنين (١٩٨٨). خريف الغضب. القاهرة، مصر. مركز الأهرام للترجمة والنشر.

Aronson ،Elliot (1980) The social animal. San Francisco، Ca. W.H. Freeman and Company.

Barber، Benjamin، R. (2004). Jihad vs McWorld. Great Britain. Corgi Books.

Beck، Aaron T. (1999). Prisoners of hate. New York، N.Y. HarperCollins Publisher.

Goleman، Daniel (1995). Emotional intelligence. New York، N.Y. Bantam Books.

Gottfredson، Michael and Travis Hirschi (1990). A general theory of crime. Stanford، Ca. Stanford University Press.

Ruthven، Malise (2002) A fury for God. London، Great Britain. Granta Publishers.

Skinner، B.F. (1965). Science of human behavior. New York، N.Y. The Free Press.

Stern، Jassica (2002). Terror in the name of God. New York، N.Y. Harpe-Collins Publishers.

Time (1996). The power of paranoia. April، 15، 36-46.

Victor، Barbara (2003). Army of roses. USA. Rodale Inc.




## برامج وزارة التربية والتعليم خلال الحملة الوطنية للإرهاب

# أحبك يا وطني





**في استحضار لأهداف التعليم الكبرى وتأكيد ثوابتها بوصفها ترسيخًا للعقيدة الإسلامية السمحة ولمحبة الوطن وبناء مجتمعه ـ نظمت وزارة التربية والتعليم مشاركتها في حملة التضامن الوطني ضد الإرهاب، خلال الفترة من ١٤٢٥/١٢/٢٥هـ إلى ١٤٢٦/١/١٠هـ مستهدفة جميع طلابها وطالباتها على امتداد رقعة المملكة و(طلاب مدارس الجاليات في الداخل والطلاب السعوديين في الخارج) ببرامج تربوية مقننة راعت طبيعة كل مرحلة عمرية وخصائصها. وقد تم بهذه المناسبة توزيع ما يقرب من ٨٠ مليون ملصقة ومطوية على الطلاب والطالبات حملت عبارات حب وطنية، ورسائل ومضامين توجيهية.**

ومن نماذج الأنشطة التي طبقتها وزارة التربية والتعليم في برنامجها التوعوي التثقيفي:

**الإذاعة المدرسية**

– كلمة من أحد الطلاب أو الطالبات حول مجهود الدولة في مكافحة الإرهاب.

– مشهد تمثيلي مبسط. إلقاء جماعي وإلقاء فردي.

– قراءة من إحدى فتاوى كبار العلماء حول مكافحة الإرهاب.

– مسابقة ورقية حول مكافحة الإرهاب.

**الدرس التربوي**

– اختيار آية قرآنية كريمة أو حديث شريف يكون لدى جميع المعلمين يكتب على السبورة بداية كل حصة ويخصص جزء من الحصة لمناقشته مع الطلاب والطالبات.

**برامج الفسح وما بعد أوقات الصلوات**

– تحديد مجموعة من البرامج التربوية تقدم في الفسحة مثل: مسابقة وطني الحبيب، مسابقة كلنا فداء الوطن، مسابقة أنا رجل أمن.

– جدولة مجموعة من الكلمات التربوية التوعوية حول مكافحة الإرهاب يقدمها الطلاب والطالبات بعد الصلوات.

**المسابقات الفنية (التلوين، الرسم)**

– مسابقة تلوين لطلاب وطالبات الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية لرسومات مفرغة للمنشآت الوطنية والمؤسسات الحكومية مثل: الوزارات والمصالح والطرق والمطارات والعلم والمعالم ونحوها.

– مسابقة رسومات للطلاب والطالبات

في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (رسومات حول البلاد، الحدود، العلم ، المنشآت، الإرهاب، رجال الأمن...).

– مسابقة تلوين فنية لطلاب المرحلة المتوسطة يجسد فيها الطلاب مكافحة الإرهاب وحب الوطن وصور لبعض منشآت الوطن ومعالم نهضته.

**البحوث التربوية**

عبارة عن مسابقة للبحوث والمقالات الكتابية من خلال مادة التربية الوطنية (للطلاب والطالبات) في موضوعات مكافحة الإرهاب مثل: جهود الدولة في مكافحة الإرهاب، عواقب الإرهاب الوخيمة على البلاد، جهود رجال الأمن في مكافحة الإرهابيين، حرمة دماء المسلمين.

**الإلقاء والتعبير والخطابة**

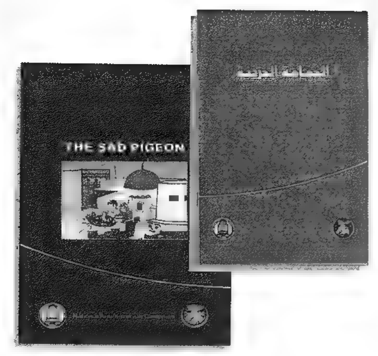
– مسابقة بين الطلاب في الإلقاء الفردي والجماعي لبعض القصائد والصيحات الوطنية التي تنمي حب الطالب/ الطالبة للوطن وتدعو للوقوف صفًا واحدًا في وجه الإرهاب.

– مسابقة أحسن مرتجل وذلك بطرح عدة موضوعات يلقيها الطالب مباشرة أمام زملائه الطلاب حول كل من: الوطنية، الإرهاب، رجل الأمن، الدفاع عن الوطن، المنشآت الوطنية، الأمن والأمان.

**حوارات طلابية**

عبارة عن حوار بين مجموعة من الطلاب (٦، ٨،١٠) أمام زملائهم ويدير الحوار أحد الطلاب المتميزين بإشراف مباشر من المعلم للخروج بالتوصيات، وذلك في موضوعات: ( مكافحة الإرهاب، الدور السلبي للإرهاب على اقتصاد البلاد، شباب متحاور في وطن آمن، ضرورة اختيار الأصدقاء، رجل الأمن ودوره الإيجابي ضد الإرهاب).











**استضافة رجل أمن للتحدث حول مكافحة ومطاردة الإرهابيين**

استضافة أحد رجال الأمن بالمحافظة أو المنطقة للتحدث حول تجارب رجال الأمن ومكافحة الإرهابيين، وتعقد على شكل ندوة لجميع طلاب المدرسة في حصة النشاط أو أي وقت مناسب. وتدعم ببرامج حاسوبية ولقطات تلفزيونية يحاور فيها الطلاب رجل الأمن ويخرجون بتصور جيد حول دور رجل الأمن الإيجابي.

**عرض مرئي لأشرطة فيديو وصور تلفزيونية**

عبارة عن مجموعة من الأفلام التربوية والرسائل التلفزيونية التي تصل إلى المدرسة من خلال اللجنة المشكلة في إدارات التربية والتعليم وتعرض لجميع الطلاب، ويعلق عليها أحد المعلمين، ثم يلخصها الطلاب.

**الزيارات الميدانية ( للطلاب فقط)**

زيارة لأحد رجال الأمن المصابين من جراء العمليات الإرهابية ومواقع حدوثها وتقديم الهدايا له. والتنسيق لزيارة مواقع العمليات الإرهابية (حسب الإمكان).

**تكريم الطلاب والطالبات من ذوي الشهداء**

- إعداد معرض مصغر حول مكافحة الإرهاب.
- إعداد رسالة من الطلاب لأبناء الشهداء.
- تقديم دروع تذكارية وأوسمة لأبناء الشهداء.

**المعرض الختامي**

إقامة معرض ختامي لنتاج جميع فعاليات البرنامج من المسابقات الفنية والحوارات الطلابية والشعر والخط العربي، ويدعى له أولياء الأمور وأعيان المجتمع المحيط، ويكرم أصحاب الأعمال الفائزة من الطلاب والطالبات.■

# إدارة الثقافة

لو عدنا إلى أدبياتنا عبر القرون الماضية لوجدنا أن معظم تنظيرنا للشؤون الثقافية كان ينصب عليها بوصفها علومًا واختصاصات معرفية منظمة. وربما سادت تلك النظرة بسبب قلة ما في أيدينا من المعارف والمعطيات المتعلقة بالإنسان باعتباره كائنًا متعدد الجوانب ومتعدد الاحتياجات. أما اليوم فإن المفهوم (الأنثروبولوجي) للثقافة آخذ في الانتشار والرسوخ، حيث إن هناك اعتقادًا متزايدًا بمحدودية تأثير (العلم المجرد) في صياغة السلوك الإنساني وفي توجيه حركة الحياة اليومية. الثقافة كما بلورها علماء الإنسان هي ذلك النسيج المكوّن من العقائد والمفاهيم والنظم والعادات والتقاليد وطرز الحياة السائدة في بقعة محددة من الأرض. إنها طريقة عيش شعب بعينه، أو هي ما يجعل الحياة جديرة بالعيش. وكثير من مكونات الثقافة يستعصي على التخطيط والتنظيم لأنها تشكل الخلفية (اللاواعية) لكل تخطيط وتنظيم. إن تنوع العناصر المكوّنة للثقافة يمنحها قوة هائلة في مواجهة الوافدات الأجنبية وما يمكن أن تتعرض له من ضغوطات داخلية. إنه حين يتعرض أحد أنساق الثقافة للهجوم أو الوهن، فإنها تعتمد في استمرارها واستعادة حيويتها على باقي أنساقها، لكن نقطة قوة الثقافة هذه هي أيضًا نقطة ضعفها حيث يعرضها تنوع مكوناتها في أحيان كثيرة إلى ما يشبه الانقسام على الذات بسبب التصادم بين بعض أنساقها؛ وهذا ما يجعلنا في حاجة إلى ما سميناه «إدارة الثقافة».

وأود هنا أن أدلي بالملاحظتين الآتيتين في هذه القضية:

* في كل مجتمع نوعان من الثقافة: ثقافة عليا وثقافة شعبية أو ثقافة نخبة وثقافة جماهيرية. الثقافة العليا تتكون بطريقة واعية وتكون أكثر دراية ببنيتها العميقة؛ وذلك لأننا نتملكها عن طريق القراءة والتأمل والحوار الرفيع والمقارنة وطرح الأسئلة. أما الثقافة الشعبية فإنها ليست كذلك، إنها تتكون بطريقة غير واعية وغير مقصودة، حيث يتشربها أبناء المجتمع ويتشبعون بها كما يتنفسون الهواء. ونقطة ضعفها هذه هي نقطة قوتها، حيث إن اختراقها من قبل الثقافات الأجنبية يكون عسيرًا بسبب عشوائيتها وكتامتها ورقابة المجتمع المشددة عليها. أما الثقافة العليا التي نبدأ بنشرها منذ الصف الأول الابتدائي إلى ما لا نهاية فهي الثقافة التي تمثل الأمة أمام الأمم الأخرى، وهذا ما يجعلها على درجة حسنة من المرونة والقدرة على التكيف وتمثل الرموز الثقافية الأجنبية، أي أن كثيرًا من الاقتباس والتطوير يأتي عن طريقها. تنظيمها وتمثيلها الخارجي لثقافة الأمة يعرضها لأمرين مزعجين: الأول سهولة اختراقها؛ حيث إن طريقة اكتسابها الواعية تفتح الطريق لغزوها وبالتالي تحويرها وتهجينها. الثاني: جفول الوعي الشعبي من أصحابها والشعور بأنهم يتجاوزون حدودهم إلى درجة يسوغ معها اتهامهم بخيانة الأمة وبيعها للغرباء. ومع أن شيئًا من هذا ينطبق فعلاً على بعض المثقفين إلا أن المشكلة أن الثقافة الشعبية لا تملك المعايير المنهجية ولا الأسس المنطقية التي تمكنها من الحكم الراشد على تصرفات النخبة، مما يجعل موقفها شاعريًا أكثر من أن يكون عقلانيًا. وهي بدافع من الخوف من الانقطاع تلجأ في كسب قضيتها إلى التيارات النخبوية الأكثر محافظة وتقليدية لتقدم لها العون في كبح اندفاع التيارات المتحررة والمتطلعة إلى التحديث. وهذا يجعل من الثقافة الشعبية عاملاً مهمًا في زيادة الانقسام بين تيارات الثقافة العليا.

يمكن القول: إن تطوير الثقافة الشعبية وتخليصها من العادات والسلوكيات الخاطئة يقع على عاتق الصفوة أصحاب الثقافة العليا، لكن من الصعب أن يحصلوا على الاستجابة لمناشداتهم وطروحاتهم ما داموا موضع شك وريبة من أولئك الذين يحتاجون إلى خدماتهم. في العالم الإسلامي قامت الثقافات الوطنية

والمحلية منذ أمد بعيد بإفراغ طاقاتها على الحضّ والكفّ في الثقافة الإسلامية المستندة إلى الكتاب والسنة واجتهادات الفقهاء، وصار من غير الممكن المضي قدمًا في تطوير أي شأن محلي بعيدًا عن مدلولات هذه الثقافة ورمزياتها وتحديداتها. وهذا يعني أن ثقافة النخبة لا تستطيع أن تصبح قوة محركة للناس ما لم تتشرب روح الدين وما لم تلتزم بقطعياته وأطره العامة. إننا في مرحلة حرجة يحتاج فيها كل من يروم الإصلاح إلى ولاء الناس وحماستهم وتضحياتهم؛ لأن المفكر لا يملك أكثر من ناصية التنظير؛ والجماهير التي ستتحمل عبء التنفيذ؛ ولهذا فلابد من الاستحواذ على رضاها وإعجابها. وستكون النخبة في وهم كبير إذا ظنت أنها تستطيع إحداث تغييرات كبرى من غير مساندة حقيقية من طيف واسع من أبناء الأمة. وقد أثبتت التجارب الكثيرة الإسلامية وغير الإسلامية أن كل حمل يتم خارج رحم الأمة هو أشبه بالحمل الكاذب. وحين يجافي أهل الرؤية والخبرة روح الدين فإنهم يُسلمون زمام الأمة إلى عناصر تملك الكثير من الحماسة والاندفاع والقليل من البصيرة والفهم لمتطلبات المرحلة.

إن طاقة ثقافة الأمة تكمن في المستوى الشعبي منها، على حين أن عقلها ورشدها في المستوى الصفوي. وهذا التفاوت هو دائمًا مصدر للتوتر والنزاع، لكن في الوقت نفسه يمكن أن يكون مصدرًا للتطوير نحو الأحسن والأقوم إذا أدرنا العلاقة بينهما بما هو مطلوب من الذكاء والوعي.

* إن تنوع الأنساق المكوِّنة للثقافة يحيل دائمًا على إمكانية حدوث الصدام والنزاع، كما هو الشأن في التنوع والتعدد. ويبدو أن أشد أنواع التوتر تلك التي تقع بين الثقافة بوصفها (هوية) وسمات خاصة بالأمة والثقافة بوصفها تعبيرات عن نزعات استهلاكية أو تعبيرات عن تحركات لتلبية حاجات الجسد أو تعبيرات عن التكيف مع ظروف ومعطيات شديدة القسوة. وكلما أوغل الناس في مدارج الحضارة اشتد الصراع بين هذين النسقين من أنساق الثقافة؛ ذلك لأن ثقافة (الهوية) تتسم بالتعالي عن الانشغال بالواقع، وتنزع نحو المطلق. على حين أن التحضر يزيد وعي الناس



عبدالكريم بكار - الرياض

نحو مصالحهم، ويفتح شهيتهم على الاستهلاك، مما يفضي في نهاية المطاف إلى تضخم الثقافة المتعلقة بتسيير الحياة اليومية وتحقيق المنافع الشخصية، وهذا يجعل الناس يشعرون ويظهرون بأنهم أكثر دنيوية، وهو ما يثير حساسية الترميزات العميقة للهوية في الثقافة الإسلامية.

من الواضح اليوم أن ثقافة (ما بعد الحداثة) تشجع على انبعاث (الهويات) في كل أنحاء العالم من خلال عمل غير مقصود، وهو المناداة بالنسبية الثقافية وتأكيد انعدام الأطر والمرجعيات وجعل (الحقيقة) شيئًا تابعًا للثقافة. وتكمّل (العولمة) المهمة حين تعتمد (نظام التجارة) أداة أساسية في (تسليع) كثير من مظاهر الحياة وجعلها أمورًا جاهزة للمتاجرة والمساومة. إن هذا الدفق الهائل من الرموز والصور الاستهلاكية يساعد على نحو استثنائي على انتشار الهويات المقاتلة دفاعًا عن الوجود قد لا يكون أمامنا لإدارة الصراع المحتدم في عمق الثقافة على هذا الصعيد إلا أن ندعم الأنشطة الروحية والأدبية والاجتماعية ذات النفع العام، وأن نحاول إضفاء المعنى على الأنشطة الدنيوية من خلال الحرص على شرعيتها وشرح ما يمكن أن يجعلها موصولة بالأعمال الأخروية. وما لم نفعل ذلك فإننا سنعاني من الانقسام والتمزق في أعماق ثقافتنا، وسنشعر بالكثير تشتت الجذور وضياع الأهداف الكبرى ■

## مشاهير يتحدثون عن معلميهم (٣ . ٥)

# ذلك الجيل من الأساتذة لا يمكن أن يتكرر!!

إبراهيم مضواح الألمعي - عسير

**ويتحدّث الدكتور عبد الرحمن بدوي عن اثنين من معلميه الإنجليز فيقول:«كان يقوم بتدريس اللغة الإنجليزية مدرسون إنجليز غالبًا؛ وأذكر منهم اثنين ممتازين حريصين على التعليم، هما:(ماك ناني) MAC NANY و(هنتر) HUNTER، كان أولهما جادًا كل الجد، لا أذكر أنه ابتسم ولو مرة واحدة، ناهيك أن يضحك، وكان حريصًا على تصحيح الأخطاء النحوية واللغوية في الحال عندما ينطق أي طالب بأي خطأ، ولو كان الخطأ شائعًا. أذكر مثلاً أنني حين ينتهي الدرس ويستمر هو في التدريس أقول: TIME IS OVER فيصحح عبارتي في الحال قائلاً: - TIME IS UP وهكذا باستمرار ، أما هنتر HUNTER فدرَّس لي في السنة الخامسة. ولما رأى تفوقي في اللغة الإنجليزية وقراءاتي العديدة في آدابها، توثقت العلاقة بينه وبيني، فكان يمدني بالملحق الأدبي لجريدة (التايمز) في كل أسبوع، وأحيانًا بالأعداد التي يفرغ من قراءتها من صحيفة(التايمز)اليومية، كما كان يعيرني بعض الكتب الأدبية والتاريخية[1]».**

ويقول الدكتور عبد الرحمن بدوي عن أستاذ اللغة العربية في المدرسة السعيدية:«كان الشيخ عثمان ابو النصر مدرسًا مهيب الطلعة بجبته وقفطانه وعمامته، وكان جادًا حريصًا على كرامته، لا يتبذّل ولا يترخص مع التلاميذ. وكان في العلم حسنًا، وإن لم نفهم شيئًا. وقد تتلمذت عليه في السنة الثانية، ولاجتهادي وتفوقي في اللغة العربية وآدابها كان يؤثرني بتقديره.

ولم أره بعد ذلك إلا في الامتحان الشفوي للغة العربية في البكالوريا، فعرفني على الفور وطلب مني أن أنشد قصيدة من شعري أنا، بدلاً من شعر غيري الذي كان مطلوباً من سائر الطلاب، وأعتقد أنه أعطاني الدرجة النهائية في شفوي اللغة العربية[2]».

**بنت الشاطئ في قاعة الامتحان**

ويذكرني هذا بالامتحان الذي أجري للدكتورة بنت الشاطئ[3]، لتتم دراستها في معهد المعلمات، فأدهشت المتحنين بحفظها، وزادت دهشتهم بأن تنشد من شعرها، فنصحوها أن تعدل عن طريقها إلى طريق أشق وأطول لكن ثمرته أينع، وهي تحكي لنا تلك الحادثة في كتابها (على الجسر) فتقول:«يوم أخذت مكاني في جانب من قاعة الامتحان الشفهي لشهادة المعلمات، أنتظر دوري لأؤديه بعد الطالبات الرسميات.

وكان الأساتذة الممتحنون قد ضاقوا بتعثرهن في تلاوة السور القرآنية والنصوص الشعرية المقررة، فلما جاء دوري وتلوت مجودة ما اختاروا لي من سورتي النساء والنور، سُئلت عما أحفظ من النصوص الشعرية، فكان جوابي أن سألت: من أي عصر؟

وعجب الممتحنون لسؤالي، ثم طلبوا نصًا من العصر الجاهلي فأنشدتهم أبياتًا من معلقة طرفة بن العبد، ومرثية لمهلهل بن ربيعة

التغلبي في أخيه كليب.

قالوا. أسمعينا شيئًا من شعر صدر الإسلام.

فبادرت أنشد لامية كعب بن زهير (بانت سعادُ).

ثم ما زالوا ينتقلون بي من عصر إلى عصر وهم في دهشة من حفظي، حتى إذا وصلنا إلى العصر الحديث فاجأتهم بسؤالي:

ـ من شعري أم من شعر سواي؟

ولم يُنسني مر السنين، ما بدا عليهم من عجب، وقد قال أحدهم:

ـ إن كنتِ شاعرة فأسمعينا إحدى قصائدكِ.

وأنشدتهم قصيدة لي « في الحنين إلى دمياط» مطلعها:

دمياط حبُكِ حركتْ أشجانَه

الامُ قلبٍ في الغرام مصفدُ

ثم أتبعته أخرى: صورة شعريةً لزوجة صياد خرج إلى البحيرة في ليل عاصف.

ولم يبق لديهم ما يمتحنونني فيه، فاقبلوا عليَّ يسألونني عن وجهتي في التعليم بعد نيل هذه الشهادة لكفاءة المعلمات، وكان أقصى ما يقف عنده الشوط الذي سرت فيه، إتمام الدراسة «بالقسم الإضافي في معلمات بولاق» ومدته سنتان تتخرج بعده الطالبات معلمات في المدارس الابتدائية أو الأولية الراقية، على حين لا يتاح لحاملات شهادة الكفاءة إلا التعليم في المدارس الأولية والإلزامية.

وأجبت عن سؤال السادة المتحنين:

في نيتي أن أعكف على تحصيل المواد المقررة في القسم الإضافي، ثم أتقدم من المنزل لأداء امتحان النهائي.

فأنكروا ما سمعوا من جوابي، وزينوا لي أن أعدل عن هذا الطريق القريب، إلى طريق الجامعة ففيها وحدها المجال الرحب الذي يستحق أن أتعلق به وأسعى إليه[٤]».

ووجدتْ نصيحة المتحنين في بنت الشاطئ أذنًا واعية، فأعادت ترتيب خطتها لتلتحق بالجامعة، على أن ذلك كلفها مشقةً وعنتًا ومعارضة من والدها الذي كان يرى الجامعة مصدرًا للزيغ والضلال، وهناك التقت أستاذها أمين الخولي[٥]، الذي ستأتي قصة لقائها به في صفحات تالية، ومن الجامعة انطلقت بنت الشاطئ لتكون إحدى أبرز الشخصيات العلمية النسائية في القرن العشرين.

**مقارنة**

ويتحدَّث الدكتور عبد الرحمن بدوي عن بعض ناظري مدرسة السعيدية، ويعقد المقارنة بينهم فيقول:«الناظر ـ الأستاذ عبد اللطيف محمود ـ كان أستاذًا فاضلاً عاقلاً ذا روية ونزاهة، يؤثر المجتهدين ويحرص على العلم، بعكس سلفيه: محمد رفعت ومحمد فهيم، اللذين لم يكن لهما من هم واهتمام غير الألعاب الرياضية والفوز في مباريات كرة القدم![٦]».

**معلمو الأمس ومعلمو اليوم**

ويؤكد كثير من الكتاب أن معلمي الأمس كانوا أكثر عمقًا وأشد إخلاصًا، وأبلغ أثرًا من معلمي اليوم، ومن أولئك الشيخ علي الطنطاوي الذي يقول:«إذا كان كثيرٌ من المعلمين يعملون ليأخذوا الراتب، وكثير من الطلاب يقرؤون ليحملوا الشهادة، وكان في المدرسين المهمِل المسيب، وكان فيهم زائغ القلب، فاسد العقيدة، فقد كان أكثر معلمينا، يعلموننا



عائشة عبدالرحمن «بنت الشاطئ»

ابتغاء ثواب الله، وحبًا بنشر العلم، وكنا (أو كان أكثرنا) نتعلم حبًا بتحصيل العلم، ورغبة في الأجر من الله.

وكانوا كالآباء لنا، يهتمون بدنيانا، وأخرانا.

فهل تستكثرون عليَّ أن أنضح بالدمع قبور رجال ملؤوا قلبي بالعاطفة التي ينبع منها الدمع [٧]».

والطنطاوي في الجملة يرى أن أولئك المعلمين طراز لم يعد له مثيل فيقول:«لقد كثر اليوم الأساتذة من حملة الشهادات، وأصحاب الدكتورات، ولكن ذلك الطراز لم يعد له وجود[٨]».

ويقول الروائي نجيب محفوظ:«أحب أن أتوقف أولاً عند ملاحظة جديرة بالتسجيل وهي أن ذلك الجيل من الأساتذة لا يمكن أن يتكرر في ظل ما نسمع عنه الآن من المستوى الذي انحدر إليه الجيل الحالي. كان ذلك الجيل من الأساتذة متمكناً من عمله، وعلى درجة كبيرة من الثقافة والموهبة، وانعكس ذلك بالطبع علينا نحن تلاميذ ذلك الزمن[٩]».

والحق معهم في التفريق بين ذلك الجيل وجيل اليوم، إلا أن هذا التحول جاء نتيجة لعوامل عديدة وتحولات كثيرة، لا يتحمّل المعلم مسؤوليتها جميعًا، وإن أسهم فيها، وإن كانت رسالته وطلابه أول ضحاياها، وأبرز تلك العوامل: التغير في مفهوم التعليم، فهو اليوم غيره منذ نصف قرن، فقد أضحى عند كثير من المعلمين لا يعدو بابَ رزقٍ للمعلم، وبابَ شهادة للتلميذ، وأشهد مع ذلك أن في المعلمين بقيةً باقيةً من الصادقين، المخلصين لرسالتهم، وإن قلت وندرتْ فلم تُعْدَم يومًا.

**معلمو الطنطاوي بقلمه**

وهذه لفتات مما كتب الشيخ الطنطاوي عن معلميه، أجتزئ منها مقاطع إذ قد أفرد مقالات وصفحات لأكثر معلميه، مما يصعب استيعابه هنا، ومن ذلك قوله:«كان أساتذتنا في مكتب عنبر أصنافًا، أما مدرسو العربية فكانوا أئمتها في البلد، وكانوا المرجع فيها: الشيخ عبد الرحمن سلام الخطيب الشاعر، والشيخ المبارك اللغوي الراوية، والشيخ سليم الجندي أستاذ اللغة والنحو والصرف والعَرُوض.

والشيخ الداوودي، ولم نقرأ عليه، ولكن عرفنا من تلاميذه أنه كان يشرح الدرس على طريقة العلماء الأزهريين، في لطف ظاهر وخلق عظيم، وقلب رقيق،

> وكانوا كالآباء لنا، يهتمون بدنيانا، وأخرانا. فهل تستكثرون عليَّ أن أنضح بالدمع قبور رجال ملؤوا قلبي بالعاطفة التي ينبع منها الدمع

وكان شيخًا كبير السن، مريض الجسم، يستنفد الدرس قوته، فيخرج من غرفة التدريس، فيستلقي على الأريكة يستريح، ولما توفي سنة ١٩٢٦م نظم رفيقنا الشاعر(أنور العطار)[١٠] قصيدة في رثائه ألقيتها أنا على قبره، في كلمة تأبين لي.

والشيخ سعيد الباني، وهو عالم لم يعرف الناس قدره، وكثير منهم نسي اسمه، مع أني أكاد أفضله في مصنفاته على علماء عصره حتى الشيخ جمال الدين القاسمي، على كبر أقدارهم، وسمو منازلهم، وكثرة مؤلفاتهم، التي ليس فيها (غالبًا) إلا نقل أقوال العلماء وجمعها، أما الشيخ سعيد فهو يقرأ النقول ويفهمها ويهضمها (كما يقولون) ثم يعطيك خلاصة عنها مكتوبة بقلمه هو، ممزوجة برأيه فيها، مع إيراد ما يناسبها، وعندي الآن كتابان له[١١]».

وتحدَّث عن الشاعر شفيق جبري [١٢] فقال:«أما الأستاذ شفيق جبري، فكان يُعِدُّ محاضرة واحدة في الأسبوع، المحاضرة في نحو ست صفحات فقط من صفحات الكتاب، يقرؤها من الورق إلقاءً متئدًا جميلاً، لا يزيد على المكتوب شيئًا، ولا يفتح صدره لمناقشة، وأظنه لا يقدر عليها، وهو شاعر في الطبقة الأولى من شعراء هذا العصر، كنا نقدم عليه خير الدين الزركلي، ولكن الزركلي تدفق

شعره غزيرًا فياضًا نحو عشر سنين ثم غاض، وجبري استمر، وهو أديب ولكن حظه من الاطلاع على الأدب العربي القديم (الذي يسمونه اليوم بأدب التراث) حظ قليل، مطلع على الأدب الفرنسي أو على جانب منه، لم يحط به كله ولم يعمق النظر فيه، ولكنه فهم الجانب الذي اطلع عليه فهمًا تامًا [١٣]».

ويتحدث عن أستاذه عبد الرحمن السفرجلاني ابن أستاذه عيد السرفجلاني فيقول:«وكان لشيخنا الشيخ عيد السفرجلاني ولد هو أستاذنا عبد الرحمن السفرجلاني كان من اقدم المعلمين في دمشق يدرس الرياضيات، ثم صار المدير الثاني(وكيل المدرسة) في مكتب عنبر، وقد اخترع لنا، لما كان مديرنا فيه، مكافآت مطبوعة مذهبة مكتوبة بالخط الكوفي والخط الفارسي والثلث، سماها الاستحسان والتقدير والامتياز، وجعلها درجات ولا تزال عندي طائفة منها، لو أنها وضعت في إطار وعلقت على جدار لكانت لوحة فنية، يريد أن يحفز بها الطلاب إلى الجد والاجتهاد [١٤]».

**المعلم بين يدي تلميذه القاضي**

ويحكي لنا الطنطاوي حكايته مع مدير المدرسة السلطانية الأستاذ سعيد مراد وقد تبدلت بهما الأيام فيقول:«كان للأستاذ سعيد مراد يومئذ هيبة في نفوسنا، بل رهبة، لعلو منزلته ولأنه المدير الأول، الذي يأمر وينهى هذه المجموعة الكبيرة من الأساتذة، وهذا الجيش المحشود من الطلاب.

ومرت الأيام الطويلة وصرت قاضي دمشق، وكنت يومًا على قوس المحكمة أنظر في قضايا الناس، والقاعة الكبيرة ممتلئة بالمحامين والمتقاضين والشهود والموظفين، وكلهم مستعجل يريد أن تُرى قضيته وينصرف، فنظرتُ من الشباك، فرأيت في ساحة المحكمة رجلاً كبير السن، قائمًا على قدميه، قد أحنى الدهرُ ظهرَه، فعرفت فيه مديرنا الأستاذ سعيد مراد.

فقلت للإخوان: أنا مضطر لرفع الجلسة عشر دقائق، ونزلت من فوق القوس، وخرجت من القاعة، وهم يحسبون أنني إنما خرجت لحاجة طبيعية عارضة، لا بد منها، فرأوني قد ذهبت إلى هذا الشيخ، فقبّلت يده وسألته أن يدخل معي لأقضي حاجته، إن كانت له حاجة. فدخل معي فأصعدته القوس إلى جانبي، وقلت للحاضرين: هذا شيخ المعلمين، وهذا أستاذي علّمني كما علّم الافًا وآلافًا من ابناء هذه الأمة، أفلا ترون من حقه عليَّ وعليكم وعلى البلد أن أستمهلكم لأنظر لما جاء من أجله؟

قالوا: نعم، وظهر الرضا على وجوههم، وبان أن في هذه الأمة لخيرًا كثيرًا. وأن الكرم والنبل لا يزالان في أعماق قلوبها، ولكن ربما غطّت عليه المطامع أو هموم الأيام.

ونظرت في حاجته وقضيتها، فسألني: من أنت؟ قلتُ: انظر إليَّ لعلّك تعرفني فنظر ولكن بصره قد ضعف فلم يتبيني، فقلت له: أنا فلان. فذكرني ودعا لي وترحّم على أبي. وأوصلته إلى باب القاعة حتى خرج، ولا يزال منظر دموعه وهي تقطر من لحيته التي كانت يومًا شقراء فصارت بيضاء مثل الثلج، منظراً لست أنساه وأحمد الله عليه[١٥]».

**المعلم الموهوب**

وعن مواهب معلمه(حسني كنعان) يقول الطنطاوي:«وكان من معلمينا فيها شاب (أعني أنه كان يومئذ شابًا) من نابلس، هو أول من علمني الإنشاء العربي، كان يأخذ مقالات المنفلوطي، فيجعلها بحيث نفهمها ثم يكلفنا أن نكتب مثلها، وكانت مزيته الأولى صوته، فما عرفت على ما سمعت من الأصوات، ما هو أحلى منه وأطرب، وقد أنشد يومًا في اجتماع عام نشيد (ويلي على أوطاني من غارة العدوان) أمام الشريف فيصل، فأعجب به فجعله مدرس الموسيقا في السلطانية الأولى، ثم صار

ويؤكد كثير من الكتاب أن معلمي الأمس كانوا أكثر عمقًا وأشد إخلاصًا ، وأبلغ أثرًا من معلمي اليوم

مدرسًا سيارًا لها، يدور على المدارس، فيكون يوم وصوله فرحة للمدرسة، وكان ممن ينظم الأناشيد العربية، أو يترجمها عن التركية ويلبسها النغمة الأصلية، وهو الأستاذ حسني كنعان[١٦]».

**معلم الشام**

ويتحدّث عن الشيخ عيد السفرجلاني فيقول:«أما الشيخ عيد فهو معلم الشام حقيقة لا مجازًا، ولقد كتبت عنه كثيرًا، وفي كتبي كلام طويل عنه، فقد لبث يعلم أكثر من ست وستين سنة، ولقد كان أبي تلميذًا لديه، ثم صار معلمًا عنده، وكنت أنا تلميذًا لديه، ثم صرت معلمًا عنده، ولقد رأيت في سجلات مدرسته اسم التلميذ ثم اسم ابنه ثم اسم حفيده، ثم اسم ابن الحفيد، على أربعة بطون، في هذه المدرسة بدأ التأثير الباقي في نفسي للأساتذة الذين حضرت دروسهم. أما الشيخ عيد فكان له أبقى الأثر فيها، وما كان يعلمنا ولا يلقي علينا دروسًا، بل كان يلقي الكلمة، فيصيب حبات القلوب منا، وأنا قد نسيت أكثر ما سمعت من دروس المدرسة ولكن أمثال هذه الكلمات التي تأتي في موضعها وتقترن بمناسبتها لا تزال في أذني، وفي قلبي.

كان شيخًا كبيرًا، وكنا نتكوم حول مكتبه يبري لنا أقلام القصب، ويهدي لنا رسائل عليها خطه، وكان يُحسن الخط، ويحدثنا، فإذا أراد أن يؤدب واحدًا منا أخذ برأسه فحناه على صدره (صدر الشيخ) ثم أمسك بالعصى بجمع يده، إبهامه إلى أعلى، ثم ضربه على ظهره ضربات لا تؤذي، وكان



علي الطنطاوي

إذا شتم قال للمذنب:«يحرق بدنك»، ويضرب لنا الأمثال، فيقول: كونوا مستقيمين، ولكن استقامة (الحورة) أي شجرة (الحور) لا استقامة عمود الكهرباء، الحورة تميل قليلاً مع الريح، وتبقى على استقامتها، أما العمود (وكان يومئذ من الخشب) فإنه يعاند حتى ينكسر.

ولطالما حفظت أحاديث صحيحة، وأحكاماً فقهية، ووعيت نصائح وحكمًا، انتفعت منها في حياتي، كل ذلك من هذه الكلمات، فإذا دخل الغرفة المراقب، وكنا نسميه الناظر، وهو موظف لديه، وتابع له، قال ضاحكًا: لقد جاء فاهريوا[١٧]».

**الأستاذ العالم**

ويتحدّث بإعجاب شديد عن الشيخ الكتاني فيقول:«أما الشيخ الكتاني فقد كان آية في معرفة علوم الحديث، وكتابه العظيم الذي سماه ـ تواضعًا ـ (الرسالة المستطرفة) دليل هذا العلم الذي لا أعرف في هذا العصر ولا غيره من ألف مثله. واحسبُ أنه أملاه إملاء.

وكنا نحضر درسه فيقرأ معيد الحلقة، وهو السيد محمد الزمزمي، ثم يأخذ الشيخ بالكلام عن رواة الحديث، واحدًا واحدًا، يذكر من وثقه ومن تكلم فيه، ثم يتكلم عن المتن كأنه يقرأ من كتاب، وذلك في هيبة ملك، وتواضع عابد، واطلاع عالم منقطع النظير، بلهجة مغربية حلوة».[١٨]

**المعلم الخطاط**

ومن معلمي الشيخ الطنطاوي في مدرسة (أنموذج المهاجرين) التي انتقل إليها في طفولته من مدرسة عيد السفرجلاني معلم الخط الذي يقول عنه الطنطاوي:«..هو أعظم خطاط ظهر في هذا القرن، أقرر هذا وأنا أعرف أكابر الخطاطين: سيد إبراهيم، وحسني البابا، ونجيب هواويني، وغيرهم من مصر، ومكارم والبابا في لبنان، وأعرف بعض كبار خطاطي العراق وأشهد أني ما رأيت مثل(ممدوح)، ولقد كان (ممدوح الشريف) أستاذًا عبقريًا في الخط، والذي

تركه من آثاره شاهد عدل على ما أقول، ومن تلاميذه (بدوي) الخطاط العظيم وليس مثله ولا يدانيه.

كان ممدوح يبري أقلام القصب لأربعين أو خمسين تلميذاً ويكتب لنا (المشق) لنخط مثله،(وكان مقرراً علينا خط الرقعة، والثلث، والفارسي، والديواني)ويصحّح ما كتبنا كل ذلك في (الحصة) وهي أقل من ساعة[١٩]».

**الطنطاوي يغش في الامتحان**

ويحدثنا الطنطاوي بعد ثنائه الذي أسبغه على أستاذ الخط عن موقف له نزل به في نظره فيقول:«كتب (معلم الخط الأستاذ ممدوح) لكل واحد بقلم الرصاص السطور الثلاثة التي سنمتحن فيها، سطر الفارسي، وسطر الثلث، وسطر الرقعة، ودعا كبار الخطاطين ومنهم نجيب هواويني، وكلفنا أن نمشي بأقلامنا على خط الرصاص، كأننا نحن الذين نكتب الحروف.

وقد نلنا الدرجات العالية، وإعجاب المدعوين، ولكني أحسُّ إلى الآن بالخجل من مشاركتي في هذا الغش، وأشعر بأن المعلم صغر في عيني[٢٠]».

**مجاملة في غير موضعها**

ويروي لنا الطنطاوي حكاية مدير المدرسة الذي أراد أن يجامله، فكانت مجاملة باردة في غير موضعها، فيقول:«كان في المدرسة لوحة شرف، فيها أسماء من تخرج فيها، وعند صورة كل منهم درجته وعلامة أخلاقه وسلوكه، وكان اسمي فيها وعلامة السلوك تسع من عشر.

فلما عُينت معلمًا في هذه المدرسة سنة ١٩٣٥م، وجدتها عشرًا من عشر، فقلتُ للمدير أما كانت تسعًا؟

فقال: أعوذ بالله، أنت كنت مثال الخلق الكريم، والسلوك القويم. فتبسمتُ، وازداد هبوطًا في نظري[٢١]».

**المعلم اللغوي**

يقول الشيخ الطنطاوي في ذكرياته عن شيخه المبارك:«أما المبارك فقد كان الإمام في اللغة، والمرجع فيها، قيّد أوابدها وجمع شواردها، وحفظ شواهدها، وكان أعلم العرب بالعرب، عرف أيامهم[٢٢] وروى أشعارهم، وكان المفرد العلم في بابته[٢٣]، ولا أعرف نظيرًا له في العلماء، تحس إذ تجالسه وتسمع منه كأن الأصمعي وأبا عبيدة قد تمثلا لك في جبته، وكأن ما كنت تقرؤه من أخبار الرواة والحفاظ، قد عاد لك حتى رأيته بالعيان.

ولطالما دلّنا على كتب، قرأتها وانتفعت بها، وهي رأس مالي في العلم والأدب ولولاه ما سمعت بها.

ثم درسنا الأحكام الشرعية في الأحوال الشخصية، ثم درسنا السيرة فجاء بشيء ما رأيت والله ولا سمعت بمثله، يصور الوقائع، ويصف أمكنتها، ويشرح ما قيل فيها، ويدل على مراجعها، فكأننا كنا فيها[٢٤]».

**محاكاة معلِّم**

ويحكي الطنطاوي مدى تأثره بالشيخ المبارك حتى أصبح يحاكيه دون شعور: «لقد كنا نقلد لهجته، ونحكي صوته، حتى صارت هي لهجتي في التدريس وانا لا أدري.

لما كنت أدرس في بغداد، أقيمت حفلة سمر في آخر سنة ١٩٣٦م فسأل الطلاب مدرسيهم، على عادة اعتادوها: هل يأذنون لهم أن يقلدوهم؟

فكان منهم من أذن، ومنهم من أبى، وكنت فيمن أذن، فقام طالب يقلدني بزعمه،ولكنه قلَّد شيخنا المبارك.

فقلت: ويحك هذا شيخنا المبارك.

وإذا الطلاب يصيحون من الأركان الأربعة: بل



خير الدين الزركلي

هذا أنت، هذا أنت

وإذا أنا لطول ما حاكيت الشيخ قد صرت مثله، أعني مثله في لهجته ونغمته، لا في علمه ولغته، أين أنا من علم الشيخ؟

واتصل حبلي بحبله، إلى أن توفاه الله، أزوره في داره، ويتفضَّل فيشرفني بزيارتي في داري [٢٥]».

وبين سطور هذه الحكاية نقرأ الطنطاوي الأستاذ الذي يتبسَّط مع تلاميذه ويسمح لهم بتقليده، وتمثيل حركاته، وطريقة كلامه، وتلك زاوية أخرى نرى منها الطنطاوي الأستاذ، حتى وهو يحكي لنا حكاية الطنطاوي التلميذ.

**الأستاذ يترك مكانه للتلميذ**

وهذه حكاية أخرى يرويها واحدٌ من أخص تلاميذ الشيخ الطنطاوي: صهره عصام العطار في كلمته التأبينية التي نشرت في صحيفة الشرق الأوسط سنة ١٩٩٩م فقال:«في سنة ١٩٤٥ أو ١٩٤٦م افتتح المعهد العربي الإسلامي في دمشق وحضرت فيه بعض دروس ودَعتْ إدارة المعهد مرة الأستاذ الطنطاوي لإلقاء درس أو محاضرة أدبية على طلبة صفوفه العليا وبعض أساتذته، وحضر الأستاذ الطنطاوي فألقى الدرس أو المحاضرة، ثم طلب إلى الحضور أن يسألوا أو أن يعقبوا على ما قال، وتكلمت كما طلب وكان لي نظرة غير نظرته، ورأي غير رأيه في بعض ما سمعناه منه، وبعد نحو دقيقتين أو ثلاث استوقفني وطلب إلى أن أقف بدله على المنبر، وأن يجلس بدلي على مقعد الدرس، فأبيت واستحييت فأقسم عليَّ أن أفعل وقال لي بحرارة وحب: أنت أحق بأن يتلقى عنك، ثم التفت إلى الحضور وبينهم بعض الأساتذة وقال: والله لا أدري كيف يأتون بمثلي وعندهم هذا العالم الأديب.

ووقفت على المنبر ولم أتابع الحديث في ما كنت فيه، ولكنني تحدثت عن الأستاذ الطنطاوي وعن آثاره وخصائص أدبه حديث العارف المستوعب المتعمق، وهو ينظر إليَّ بدهشة ولا يكاد يصدق، فلما انتهيت قال لي: من أنت؟ قلت: عصام العطار.

قال: هل تعرف الشيخ رضا العطار؟

قلت: هو أبي، وكان أبي أيضًا من رجال القضاء[٢٦]».

**أستاذان في صف واحد**

ومما يحلو ذكره هنا قصة الطنطاوي مع أستاذ آخر وقد دخل الطنطاوي لتقديم درسه فظنه الأستاذ الذي سبقه أحد تلاميذ الصف فكان هذا الموقف الطريف الذي رواه الطنطاوي عبر إذاعة الشرق سنة ١٩٤٥م ونشره في كتابه (من حديث النفس) فيقول:«لما كنت أعمل في العراق سنة ١٩٣٦م نقلتُ من بغداد إلى البصرة إثر خصومة بيني وبين مفتش دخل عليَّ الصف فسمع الدرس. فلما خرجنا (نافق) لي فقال إنه معجبٌ بكتاباتي وفضلي.(ونافقت) له فقلتُ إني مكبرٌ فضله وأدبه. وأنا لم أسمع اسمه من قبل. ثم شرع ينتقد درسي فقلتُ: وَمن أنت يا هذا؟ وقال لي وقلتُ له.

وكان مشهدًا طريفًا أمام التلاميذ، رأوا فيه مثلاً أعلى من (تفاهم) بين أخوين، وصورة من التهذيب والأخلاق. ثم كتبتُ عنه مقالة كسرتُ بها ظهره، فاستقال (وطار) إلى بلده، ونُقلتُ أنا عقوبة إلى البصرة.

وصلت البصرة فدخلتُ المدرسة، فسألتُ عن صف «البكالوريا» بعد أن نظرتُ في لوحة البرنامج ورأيت أن الساعة لدرس الأدب. وتوجهتُ إلى الصف من غير أن أكلم أحدًا أو أعرفه بنفسي.

فلما دنوت من باب الصف وجدتُ المدرس، وهو كهل بغدادي على أبواب التقاعد، يخطب التلاميذ يودعهم وسمعته

> التفريق بين ذلك الجيل وجيل اليوم، إلا أن هذا التحول جاء نتيجة لعوامل عديدة وتحولات كثيرة، لا يتحمل المعلم مسؤوليتها جميعًا، وإن أسهم فيها، وإن كانت رسالته وطلابه أول ضحاياها

يوصيهم (كرمًا منه) بخلفه الأستاذ الطنطاوي، ويقول هذا وهذا ويمدحني، فقلتُ: إنها مناسبة طيبة لأمدحه أنا أيضًا وأثني عليه ونسيتُ أني حاسر الرأس، وإني من الحر أحمل معطفي على ساعدي وأمشي بالقميص وبالأكمام القصار، فقرعتُ الباب قرعًا خفيفًا، وجئت أدخل، فالتفتَ إليَّ وصاح بي أيه زمال وين فايت؟ (والزمال الحمار في لغة البغداديين) فنظرتُ لنفسي هل أذناي طويلتان؟ هل لي ذيل؟، فقال: شنو ما تفتهم (تفهم) أما زمال صحيح. وانطلق بـ(منولوج) طويل فيه من ألوان الشتائم ما لا أعرفه وأنا أسمع مبتسمًا.

ثم قال تعال لما نشوف تلاميذ آخر زمان. وقفْ احكْ شو تعرف عن البحتري. حتى تعرف أنك زمال ولاَّ لا؟

فوقفتُ وتكلمتُ كلامًا هادئًا متسلسلاً، بلهجة حلوة، ولغة فصيحة. وبحثتُ وحللتُ وسردتُ الشواهد وشرحتها، وقابلتُ بينه وبين أبي تمام، وبالاختصار، ألقيتُ درسًا يلقيه مثلي، والطلاب ينظرون مشدوهين، ممتدة أعناقهم، محبوسة أنفاسهم، والمدرس المسكين قد نزل عن كرسيه وانتصب أمامي، وعيناه تكادان تخرجان من محجريهما من الدهشة، ولا يملك أن ينطق ولا أنظر أنا إليه كأني لا أراه حتى قُرع الجرس

قال: مَن أنت؟ ما اسمك؟ قلتُ: علي الطنطاوي؟



نجيب محفوظ

وأدع للسامعين الكرام(٢٧) أن يتصوروا موقفه!(٢٨)».

### الأستاذ البهي الخولي

وعلى طريقة الشيخ الطنطاوي يتحدث الشيخ يوسف القرضاوي عن أستاذه في المرحلة الابتدائية (البهي الخولي) فيقول:«في هذه السنة تعرفت على أستاذ جليل كان يدرس لنا مادة المحفوظات. وكانت هذه الحصة حصة للراحة لمن يأخذها من المدرسين، ولكن هذا الأستاذ حوّل هذه الحصة إلى محفوظات حقيقية، في كل أسبوع يختار لنا قطعة من النثر أو الشعر لنحفظها ويسوقنا بالترغيب والترهيب لحفظها. وأذكر أن أول قطعة طلب منَّا حفظها، وكتبها لنا على السبورة كانت من أدب المنفلوطي، ومن موضوع (الرحمة) في كتابه (النظرات).

«ارحم الحيوان، فإنه يحس كما تحس، ويتألم كما تتألم، ويبكي بغير دموع، ويتوجع ولا يكاد يبين. ارحم الطير لا تحبسها في أقفاصها، أطلقها وأطلق سمعك وبصرك وراءها، فتراها أجمل من الفلك الدائر، والكوكب السيار».

كما أعطانا فقرات من قصيدة حافظ إبراهيم (العمرية) وقد كان مزهوًا بها، وكان يشرحها لنا شرح المتيم بشخصية عمر ومواقفه وروائعه، وشرح المربي الذي يوجه الطلاب إلى القيم العليا مجسدة في مواقف. وأذكر من هذه الرائعة العمرية هذه الأبيات في رحلة عمر إلى فلسطين:

ماذا رأيت بباب الشام حين رأوا
أن يلبسوك من الأثواب زاهيها
ويركبوك على البرذون تقدمه
خيل مطهمة تحلو مرائيها
مشى فهملج مختالاً براكبه
وفي البراذين ما يزهي بعاليها
فصحت : ياقوم كاد الزهو يقتلني
وداخلتنيَ حالٌ لست أدريها
وكاد يصبو إلى دنياكمو عمرٌ
ويبتغي بيع باقيه بفانيها
ردوا ركابي فلا أبغي به بدلاً
ردوا ثيابي فحسبي اليوم باليها

وهكذا كانت دروس المحفوظات دروسًا في الأدب والتربية والسلوك.

نسيت أن أقول: هذا الأستاذ هو الشيخ الداعية المربي البهي الخولي، خريج دار العلوم، وزميل الأستاذ

حسن البنا[29]».

### أماني وأحلام الطلبة

ويحدثنا أيضًا الشيخ القرضاوي عن أحد ظرفاء المعلمين فيقول:«ومن الطرائف التي أذكرها: أن جاءنا أحد المشايخ ونحن في السنة الأولى الثانوية، في حصة إضافية، وكان شيخًا ظريفًا صاحب نكتة، فأراد أن يتسلى مع الطلاب، فقال : أريد من كل طالب منكم أن يذكر أمنيته التي يريد أن يحققها في حياته، وفي مستقبل أيامه: ماذا يريد أن يكون؟

وطفق الطلبة في الفصل يذكر كل منهم ما يريد أن يكون في مستقبل حياته، فقال أحدهم: أريد أن أكون ضابطًا في الجيش. وقال له الشيخ : ستكون إن شاء الله خفيرًا حارسًا على مقابر الموتى

وقال أحد الطلاب: أريد أن أكون مدرسًا في ثانوي الأزهر مثل فضيلة الشيخ. وقال الشيخ: ستكون معلم كتاب في قريتكم!.

حتى جاء عندي وقال لي: وأنت ماذا تريد؟

قلت له: اسمح لي يا فضيلة الشيخ أن أصارحك بما أريد، إني أريد أن أكون شيخًا للأزهر!

وتوقع الطلاب أن يعلق الشيخ الساخر على طريقته، وخصوصًا مع غرابة الأمنية، ولكنه فاجأ الجميع بقوله: لا تستبعدوا هذا يا أولاد. فكم من أمل كبير قد تحقق، وكم من حلم بعيد أصبح حقيقة، وفي التاريخ وفي الواقع أمثلة كثيرة لأناس حلموا أحلامًا ظنها الناس من شطحات الخيال، أو من توقعات المحال، اجتهد أصحابها وجاهدوا حتى وصلوا إليها [30]» ■

## الهوامش والمراجع

(١) - سيرة حياتي: عبد الرحمن بدوي - ج١ ص. ص (٣٩-٤٠) - المؤسسة العربية للدراسات والنشر - بيروت - ط١ - ٢٠٠٠م

(٢) - المرجع السابق ج١- ص ٤١

(٣) - عائشة عبد الرحمن بنت الشاطئ: (١٩١٣م – ١٩٩٨م) عالمة باللغة والأدب والتفسير، لها كتابات في الشعر والقصة القصيرة، ولها كتابات عن المرأة في بيت النبوة.

(٤) - على الجسر. عائشة بنت الشاطئ - ص.ص ( ٦٣- ٦٥) الهيئة المصرية العامة للكتاب. مهرجان القراءة للجميع ٢٠٠٢م

(٥) - أمين الخولي:( ١٨٩٥م - ١٩٦٦م ) من أعضاء المجمع اللغوي بمصر، عالم في اللغة والتفسير

(٦) - سيرة حياتي: عبد الرحمن بدوي - ج١- ص. ص (٤١- ٤٣) مرجع سابق

(٧) - الذكريات: الشيخ علي الطنطاوي - ج١ - ص١٢٤ - مرجع سابق

(٨) - الذكريات. الشيخ علي الطنطاوي - ج١ - ص١١٨. مرجع سابق.

(٩) - نجيب محفوظ. صفحات من مذكرات وأضواء جديدة على أدبه وحياته: إعداد رجاء النقاش - ص٦١ - مرجع سابق.

(١٠) - أنور العطار: (١٩٠٨م - ١٩٧٢م) شاعر رقيق من أدباء المدرسين، دمشقي المولد والوفاة.

(١١) - الذكريات: الشيخ علي الطنطاوي - ج٢ - ص٢٠٠ - دار المنارة - جدة - ط٢ / ١٩٨٩م

(١٢) - شفيق جبري: (١٨٩٧م -١٩٨٠م ) أحد مقدمي شعراء عصره، مولده ووفاته بدمشق

(١٣) - الذكريات: الشيخ علي الطنطاوي - ج٢ - ص٢٠٢ - مرجع سابق

(١٤) - رجال من التاريخ : علي الطنطاوي - ص ٤٥٨. دار المنارة. جدة - ط٨ - ١٩٩٠م

(١٥) - المرجع السابق: ص ٤٦٢

(١٦) - الذكريات: الشيخ علي الطنطاوي - ج١- ص٥٤ - مرجع سابق

(١٧) - المرجع السابق: ج١- ص. ص ( ٦٩-٧٠).

(١٨) - المرجع السابق: ج١- ص٧٧ .

(١٩) - المرجع السابق. ج١- ص٩٢

(٢٠) - المرجع السابق:ج١- ص.ص (١٠٠-١٠١).

(٢١) - المرجع السابق: ج١- ص ١٠١ .

(٢٢) - أيام العرب: حروبها.

(٢٣) - يقال: من بابة فلان، إذا كان من أشكاله ونظرائه.

(٢٤) - الذكريات: الشيخ علي الطنطاوي - ج١- ص١٢٠ - مرجع سابق.

(٢٥) - المرجع السابق: ج١- ص١٢٠

(٢٦) - الشرق الأوسط ٢٠ - ٣ - ١٤٢٠هـ الموافق ٤- ٧ - ١٩٩٩م.

(٢٧) - قال : (السامعين) لأن المقالة أذيعت في أول الأمر من إذاعة الشرق سنة ١٩٣٦م.

(٢٨) - من حديث النفس: علي الطنطاوي - ص.ص ( ١١٩- ١٢٠) دار المنارة .

(٢٩) - ابن القرية والكتاب : د.يوسف القرضاوي - ج١/ص.ص ( ١٦٦- ١٦٧ ) دار الشروق - القاهرة - ط١ / ٢٠٠٤م.

(٣٠) - المرجع السابق : ص (٢١٠ - ٢١١).

## ١٩ بليون دولار خلال العقد الماضي لتطوير البنى التحتية لتقنية المعلومات في المدارس الأمريكية :

# استخدام التقنية شرط لإجازة المعلم للتدريس


بقلم: [illegible]

ترجمة: عبدالله عبدالمحسن الحربي



المصدر: Commentary, a publication of the Michigan Virtual university September, October 2000

**منذ عام ١٩٩١م، صرفت الولايات المتحدة أكثر من ١٩ بليون دولار على تطوير البنى التحتية للمعلومات التكنولوجية في المدارس المحلية والفصول الدراسية. ففي عام ١٩٩٩م وحده، وعلى مستوى المقاطعات تجاوزت نفقات التطوير خمسة بلايين دولار ما رفع عدد المدارس المرتبطة بخدمة الانترنت إلى ما نسبته ٩٠٪، كما ارتفع عدد الطلاب المتعاملين مع أجهزة الحاسب الآلي من أدنى مستوى وهو ٧,٥٪ خلال خمس سنوات إلى ٨,١٠٪، ثم إلى ٢٦,٧٪ ، وذلك بعد مرور عشر سنوات على بدء التطوير التكنولوجي في التعليم.**

وكردة فعل للنمو التقني في المدارس في منتصف التسعينيات الميلادية أعدّ قسم التربية في البيت الأبيض الاعتمادات المالية اللازمة لنشر الثقافة التقنية «TLCT» في خمس سنوات. الغرض من هذه السنوات الخمس عمل برامج بقيمة بليوني دولار لتثقيف كل المعلمين حول تكنولوجيا التعليم قبل عام ٢٠٠٠م. وكانت الأهداف الرئيسة لهذا الاعتماد المالي:

١- توفير أجهزة حاسب حديثة لكل الطلاب.

٢- ربط الفصول الدراسية بالإنترنت.

٣- تكامل البرامج التعليمية المصممة على الحاسب softwareمع المناهج الدراسية.

٤- تدريب المعلمين على التدريس باستخدام التقنية.

ومنذ طرح فكرة التصدي لهذه القضية، زادت المدارس الأمريكية ارتباطها بالتقنية وطور عدد من الولايات معايير الكفايات التقنية المطلوبة لكل من المعلمين والطلاب. وبالرغم من نمو الاتصال بالتقنية داخل المدارس الأمريكية إلا أن عدد المعلمين الذين يستخدمونها في العملية التعليمية يبقى محدوداً، حيث ورد في أحد التقارير عام ١٩٨٨م أن ١٤٪ من المدارس فقط هي التي يستخدم أغلبية معلميها الشبكة العالمية لأغراض تعليمية!! ومع أن النسبة ارتفعت إلى ٥٤٪ عام ١٩٩٩م ، إلا أن قسم التربية في الحكومة الأمريكية ما زال بعيداً عن تحقيق ما هدف إليه.

أما البرنامج الجديد لتدريب معلمي الغد على استخدام التقنية، ذو الميزانية البالغة ٧٥ مليون دولار، فإنه يحاول أن يحقق الأهداف الأساسية لقسم التربية، ويعمل على استخدام التقنية التعليمية. لكن دون التخطيط والدعم المادي لن يحدث إلا قليل من التغيير المطلوب في الواقع العملي. ولسوء الحظ لا توجد النماذج المثالية للاستخدام التكنولوجي في التعليم ولا المعلمون المثاليون في هذا المجال في معظم المدارس والكليات.

**التدريب التقني لمعلمي ما قبل الخدمة:**

أوضحت التقارير الفيدرالية واستطلاعات الرأي أن معاهد تدريب المعلمين لا تعدهم بشكل يتناسب مع عصر المعلومات الذي نعيش فيه. آخر استطلاع لرأي معلمي ما قبل الخدمة وأعضاء هيئات التدريس في ٤١٦ مدرسة وكلية تربية، كشف أن الطلاب يحتاجون إلى تدريب على استخدام التقنية بشكل منظم ومطول. مثلاً، ٦٧٪ من المدارس وكليات التربية تؤكد أن أقل من نصف هيئة التدريس والمعلمين فيها يعملون على تكامل التقنية مع ما يقدمون من مقررات في تدريسهم ، كما أن الإشراف على الخبرات الميدانية أيضًا يعد أمرًا غير موثوق به. تقريبًا ٦٠٪ من المدارس التي تم استطلاع الرأي فيها تؤكد أن أقل من نصف أعضاء هيئة التدريس في الكليات التي تشرف على إعداد المعلمين لديهم المهارات المطلوبة لتزويد المعلمين بالتدريب الكافي على التعامل مع المعلومات التقنية. علمًا أن أقل من نصف

الفصول الدراسية لطلاب التعليم العام في المدارس التي تقدم بها الخبرات التقنية تامة التجهيزات التقنية، و٤٠٪ فقط من المعلمين يشعرون في السنة الأولى بأنهم معدون بشكل ملائم لعملية التكامل التكنولوجي مع المناهج الدراسية، لذلك فإنه دون تغيير سياسات تدريب المعلمين فإنهم، خصوصًا معلمي المرحلة الابتدائية، سيبقون غير جاهزين للتغيير التكنولوجي

وبحسب استطلاع أخير على حوالي ٤٠٤٩ معلمًا من المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية فإن أقل من ٢٠٪ منهم يرون أنفسهم معدين جيدًا للتكامل مع التقنية في العملية التعليمية. وفي استطلاع وطني آخر، وجد أن حوالي ٤٠٪ من المعلمين يحتاجون إلى مساعدة شهرية لتفعيل التقنية في دروسهم. في الوقت



نفسه تسعى الجهات التشريعية في الحكومة الأمريكية إلى تدريب المعلمين الذين لا يستخدمون التقنيات الحديثة في تدريسهم أو الذين يشعرون أنهم ليسوا معدين لاستخدام التقنية بفعالية، وانتدابهم لمواقع التدريب لاكتساب المهارات التقنية اللازمة لذلك يجب أن تكون معاهد تدريب المعلمين أكثر إدراكًا لهذه التوجهات التطويرية التي سوف تغير كل متطلبات الشهادات الأمريكية في مجال التعليم.

**الاتجاهات الحديثة في سياسة تقنية التعليم الأمريكية:**

من السنة المالية لعام ١٩٩٥م إلى السنة المالية لعام ١٩٩٩م، خصصت الخمسون ولاية في أمريكا حوالي ٤ بلايين دولار لتقنية التعليم. وكضمان لمخرجات هذه الجهود نجد أن ٤٥ ولاية صاغت أو تعمل على صياغة مبادئ ومعايير يمكن من خلالها قياس الكفاية التقنية للمعلمين، وتسع من هذه الولايات تشترط أن يجتاز المعلمون في السنة التجريبية «طلاب التربية العملية» اختبارًا متعلقًا بالتقنيات التعليمية قبل التخرج ليضمنوا تعيينهم كمعلمين.

وبعد التوسع باستخدام وسائل التقنية، فإن الولايات المتحدة تطلب الآن من المعلمين أن يحدثوا تكاملاً مع التقنية في عملية التدريس. فمثلاً، بحلول عام ٢٠٠١م، جعلت ولاية «أيداهو» ٩٠٪ من معلمي الولاية يظهرون براعة في استخدام التقنية تتماشى مع المعايير الوطنية لتقنية التعليم التي انبثقت عن المجتمع التقني الدولي.

**قياس الكفاية التقنية للمعلم في هذه الولاية يركز على النواحي التالية:**

* البيئة الحاسوبية(تشغيل وصيانة الحاسب).
* معالجة الكلمات.
* تصميم البرامج التعليمية.
* عمليات الاتصال عن بعد (البريد الإلكتروني،الإنترنت، استخدام الفيديو والتلفزيون التعليمي والدوائر التلفزيونية).
* تقديم البرامج التعليمية، النشرات، قواعد البيانات، إدارة الصف.
* قضايا يمكن إدراجها في المعلومات التقنية(الإنصاف، الأخلاق ، الأثر الاجتماعي للمعلومات التقنية، الملكية الفكرية، ... إلخ) .

يتوجب على المعلمين اكتساب الكفاية

التكنولوجية باجتياز إحدى أدوات التقويم الثلاث:

١- اختبار الكفاية التقنية «ITCE» لولاية «أيداهو»

٢- وثيقة التقويم التقني لولاية «أيداهو».

٣- الاختبار التحريري التابع للولاية أو لقسم التربية في البيت الأبيض.

وسيكون المعلمون بعد اجتياز الاختبارات السابقة ماهرين بتقنية التعليم، وقادرين على تزويد الطلاب بالمهارات المطلوبة لاجتياز «اختبارات الكفايات التقنية للطلاب» على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية. ومع ذلك فإن المدارس لم تصل حتى الآن إلى مستوى الكفاية التي تنص عليه المعايير الجديدة، وهذا ربما يفقدها مصداقيتها . لكن الأمل أن مثل هذا الأمر يعطي دافعًا لمعاهد تدريب المعلمين لتتقابل برامج إعداد المعلمين مع ما نصت عليه المعايير الأمريكية الجديدة في هذا المجال.

**المضامين:**

تمشيًا مع طلب الحكومة الأمريكية بتأهيل المعلمين وتضمين التقنية في عملية التدريس فإنه يتوجب على معاهد إعداد المعلمين تحمل مسؤوليتها بتوفير التدريب التقني اللازم . فالتدريب التقني يجب أن يتكامل من خلال مرور برنامج الإعداد بأطوار تبدأ من مقررات السنة الأولى في مراكز تدريب المعلمين إلى السنة التجريبية أو التي يتم فيها التدريب العملي للمعلمين. وللوصول إلى التكامل التقني، على المدارس ومراكز تدريب المعلمين تبني سياسات منظمة تشتمل على مثل ما يلي:

* أعضاء هيئة التدريس في معاهد تدريب المعلمين قبل الخدمة يجب أن يكونوا على إلمام تام بالمتطلبات التقنية الأمريكية التي يحتاج إليها المعلمون الجدد، مثل محو الأمية التقنية وصياغة المعايير التي تحدد الكفاية التقنية المطلوبة

* كمتطلبات لتولي المناصب والترقي، يجب على أعضاء هيئة التدريس في مراكز تدريب المعلمين أن يتلقوا تدريبًا متقدمًا في التقنية التعليمية اللازمة للارتقاء بمهاراتهم التقنية المقدمة من خلال مقرراتهم . فمثل هذه الجهود سوف تجعل منهم نماذج ممتازة لطلابهم.

* تعيين المشرفين في هذا الحقل يجب أن يكون بشكل دقيق ويخدم التقنية التعليمية.

* المعلمون الجدد يجب أن يزودوا بمواد جاهزة تساعدهم على إنجاح عملية تكامل التقنية مع المنهج. هذه المواد الجاهزة سوف تكون بمنزلة الدليل للظروف المختلفة في المدارس مثل محاولة الوصول إلى الحدود القصوى من الفعالية التقنية في الفصول التي لا يوجد بها إلا جهاز حاسب آلي واحد، وإدارة المنهج في المعامل ذات الأجهزة محدودة العدد .

ومن أجل تحديد الصعوبات التي تواجه المعلمين الجدد في التعامل مع التكنولوجيا وتقديم الحلول المحتملة لهذه الصعوبات نشر مركز جامعة إنديانا للجودة في التعليم، الذي هو الآن مركز بحوث التدريس والتعليم، نشر بالتعاون مع جهات أخرى عام ١٩٩٨م مبحث: «التحديات التقنية خلال السنة التجريبية للمعلمين».

ويبقى الواقع المؤسسي والممارسات الثقافية أكاديميًا دون ما هو مطلوب. فمثلاً الحرية الأكاديمية أو العلمية في المدارس تبقى بمنزلة التهديد لتحقيق ما تهدف إليه تقنية التعليم .

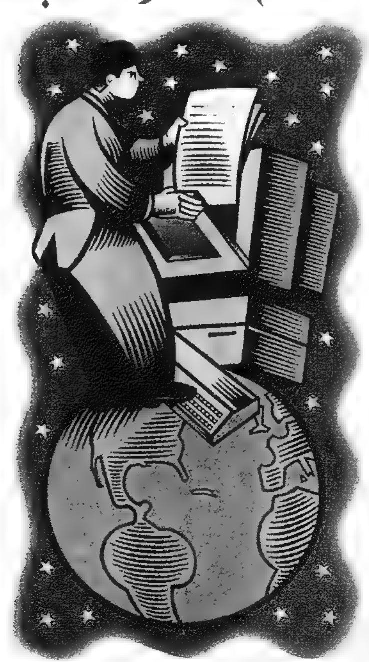
في ٣١ مايو عام ٢٠٠٠م، أقر المجلس الوطني لإجازة المعلمين للتدريس «NCATE» معايير جديدة لإجازة المعلمين تم تطبيقها عام ٢٠٠١م. معاهد تدريب المعلمين سوف تسعى إلى تحقيق معايير المجلس الوطني من خلال تأهيل المعلمين القادرين على التعامل مع تقنية التعليم في تدريس الطلاب وتزويدهم بكيفية العمل نحو تكامل التقنية مع المناهج، والتعليم، وحقول الخبرات، والتمارين التشخيصية، والقياس والتقويم.

أيضًا معاهد تدريب المعلمين يتوجب عليها توفير اتصال للمتدربين بأجهزة الحاسب الآلي وبالتقنيات الأخرى، ويتوقع منهما جعل المعلمين وبالتالي الطلاب قادرين على استخدامها بنجاح وفاعلية. وأعتقد أنه بإدخال تقنية التعليم كأحد شروط إجازة المعلم لمهنة التدريس، سيجعلنا نرى تغييرًا واضحًا في المستقبل نحو الاستخدام الأفضل للتقنية داخل المدارس■

إذا كان «سوق العمل» يتطلب تطوير المقررات الدراسية فكذلك «سوق المشكلات الاجتماعية»:

# الاحتياج الحضاري إلى علم العمران البشري


خالد الشريدة * - القصيم


* أستاذ علم الاجتماع المساعد - جامعة القصيم.

**قبل** عشرين سنة تخرجت في الثانوية وهي عدد السنوات التي غيّر فيها مهاتير محمد بحكمة سياسات مجتمع ماليزيا من مجتمع ساكن (ستاتيكي) إلى مجتمع متحرك (ديناميكي)، ومن مجتمع مستهلك إلى مجتمع منتج! (فنعمت القيادة).. وقد كنت آنذاك أصارع جملة من الخيارات التي سوف تحدد مستقبل حياتي العلمية والعملية! فكان القرار أن اخترت «علم الاجتماع» الذي قوبل بمعارضات شتى على مستويات مختلفة، منها ما يقول إن العلم غربي، ومنها ما يقول إننا لسنا بحاجة إلى ما تحب الخوض فيه، ومنها ما يرى أن مستقبل هذا التخصص مظلم، ومنها ما يقول إن الشرع قد كفانا ما أنت بصدد تعلمه وتعليمه.

وقد كنت أقول في نفسي ابتداء أوليست هذه المادة تدرس في مجتمعنا؟! أو ليس من الأولى أن نحمل - نحن أبناء الوطن - مسؤولية تعليمها لنجعلها تتجاوب مع طموحاتنا وتعالج مشكلاتنا إن أمكن، أم نترك أجيالنا عرضة لأفكار يرى أنها غير مناسبة! إلى متى يزدحم الطلاب على تخصصات فيها ما يكفيها؟! فأغلقت نوافذ الاستماع وعقدت العزم متخذًا وسيلة الإقناع.

وذلك ما يوهن العزائم إذ نحن نستمع لما يوهن وربما نتجاوب معه تبريرًا أو تكاسلاً أو هروبًا من الاستعداد لتحمل المسؤولية. وأيام كنت صغيرًا كتبت متأثرًا أن من يقفون أمام علوم التنمية والاجتماع إنما يقفون ضد تطورهم وتقدمهم وذلك ما لا يستطيعون إيقافه، فإما أن تسيرك المركبة وإما أن تسيرها أنت!! وطبيعة المجتمعات أن تتكاثر وتتقدم إما إلى الأمام وإما إلى الخلف. وما نحتاج إليه هنا هو المتخصصون في قراءة «المتغيرات الاجتماعية» ووضع «الخلطة» المناسبة التي تتجاوب وتتفاعل مع كل ذلك.

ولعلي لا أفشي سرًا إن قلت: إن من كان يقف أمام أهمية علوم المجتمع ينادي اليوم أن اليوم هو يومها!. وذلك ما نسمعه ونعتز به على مستويات مختلفة. وعلماء المجتمع والمختصون بدراسته - وهذه حقيقة - لهم اليد الطولى في تنمية وتقدم بلاد الغرب.

والتمس العذر أحيانًا لذلك، ذلك أننا قبل عقدين من الزمن لم تكن الدنيا مفتوحة لنا كما هي اليوم، وكان هناك من البساطة في التناولات والتعاملات ما غيره نموذج الحياة اليوم من الانكشاف والتعقيد.

إن المشكلة التي أرى أننا نغفل عنها كثيرًا وتلك التي تخلق لنا المشكلات هي أننا لا نفطن إلى الشيء إلا بعد حدوثه، وذلك ما يخلق الحرج والغلط والعشوائية في التعامل على مختلف المستويات.

ولذلك فالحاجة إلى قراءة المستقبليات، بل ووضع البدائل والخيارات المثلى للتعامل معها هي ما يجعل من المسير متعة، ذلك أنك تعلم أين تقف ومتى تسير! وكيف! وإذا ما غابت هذه المعاني سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي فإن الاحتقان الاجتماعي الذي يفرزه أو تفرزه ردود فعل «اللحظة» دائمًا ما يعمد إلى المسكنات للتهدئة. وتلك لا تعني المعالجة - في عرف الاجتماع الطبي - وإنما انسحاب معامل الألم من الخارج إلى الداخل ليولد بعد فترة ورمًا «غير حميد» تستحيل معه

المعالجات والمسكنات، وذلك أنه يعيش «حالة ممات»!

إن التجديد والإبداع دائمًا ما ينطلقان من التفكير فيما لم يفكر فيه الناس ولذلك فالإنتاج من الإبداع، والمبدعون هم أولئك الناس الذين يهيئون لمجتمعاتهم، بل للبشرية ما يجعل حياتهم أكثر سعادة وأمنًا.

إن التربية على التقليدية وعلى الإجماع في الأمور كلها نوع من «الانتحار الاجتماعي» الذي يربي في نفسية المجتمع الاتكالية وانتظار الأوامر حتى يبدأ العمل!

إن جعل قضايا المجتمع كلها وكأنها محتاجة إلى نصوص شرعية هو مخالفة لحقيقة النصوص وجوهرها! ولو أن الأمر كذلك لأصبح إحراق عثمان للمصاحف من باب المخالفات الشرعية، ولكنه كان يفقه الشرع الذي لا يفقه «الشارع» «بالمعنى المحلي».

إن سياسة المجتمع فيما هو في صالحهم هو من التشريع الذي لا يحتاج إلى حرفية النص بذاته، ذلك أنه أينما وجدت مصلحة الناس وخيرهم فثم شرع الله، وذلك ما تستوعبه العقول المتزنة والمرنة.

كنت أستمع إلى «ناقد» يرد على أحد العلماء بقوله:«إن كتاب الله لم يترك شاردة ولا واردة إلا وتحدث فيها» مستشهدًا بقوله تعالى:﴿ما فرطنا في الكتاب من شيء﴾. ومن الغريب ألا يفهم هؤلاء بأنهم يجنون على الكتاب أكثر مما يحترمونه، إذ يتعسفون الاستشهاد فيما لا شاهد لهم فيه! إن هذه الشريحة التي تحجّر معاني كتاب الله وسنة رسوله ﷺ لتجاوب مع أفكارها فقط، بحاجة إلى مراجعة ذلك، وذلك ما عهدنا عليه خيار الأمة وأئمتها بقولهم «إن كل كلام بشري صواب يحتمل الخطأ أو أنه خطأ يحتمل الصواب»، وتلك مزية للأوابين الذين يراجعون أنفسهم وأعمالهم وأفكارهم، ذلك أن الذي كلامه لا يحتمل الخطأ هو الله فقط.

ولذلك فالذي يجعل من كلامه ككلام الله إنما ساوى نفسه بربه وذلك ما لا يريده منه أحد! إننا نؤله أنفسنا أحيانًا شعورًا منا أو من غير الشعور. وذلك لا يعني ألا يكون للإنسان رأي، وإنما أن يكون مع الرأي الأكثر صوابًا وتلك ضالة الجميع.

إننا إذا كنا نعترف، وتلك حقيقة، بأن بيوتنا القديمة أصبحت شكلاً من التراث نظرًا لما طرأ من المتغيرات والمستجدات في علوم وهندسة العمران فإن الذي يجب ألا يخفى أن للبشر هندسة وعمرانًا، وذلك ما أكده من سبق غيره في ذلك، فكان علمًا في الشرق والغرب تعلمنا - مع بالغ الأسف - نظرياته في فصول جامعات أمريكا من خلال مقدمته الشهيرة في «علم العمران البشري»، إذ يقول في حاجة وأهمية علم المجتمع، بل وضرورة وجود علم خاص بالعمران البشري وما يطرأ عليه: «وأعلم أن الكلام في هذا الغرض مستحدث الصنعة، غريب النزعة، غزير الفائدة، وكأنه علم مستنبط النشأة، ولعمري لم اقف على الكلام في منحاة لأحد من الخليقة»، ثم يقول:«وهذا الفن الذي لاح لنا النظر فيه نجد منه مسائل تجري بالعرض لأهل العلوم مثل ما يذكره الحكماء والعلماء، من أن البشر متعاونون في وجودهم فيحتاجون إلى الحاكم والوازع، ولكنهم لم يستوفوه - يعني العلم - ونحن الآن نبين ما يعرض للبشر في اجتماعهم من أحوال العمران في الملك والكسب والعلوم والصنائع بوجوه برهانية يتضح بها التحقيق، وتدفع بها الأوهام...إلخ» (المقدمة ٦٣ - ٦٦).

إن مما يجب أن يقرأ في متغيراتنا الاجتماعية المتسارعة أن مجتمعاتنا تمر بمتغيرات، بل قفزات اجتماعية تحدث خللاً في عمل «الميكنة الاجتماعية»، وما لم يكن هناك من الأنشطة و«التروس» «المؤسسة» و«المأسسة» في المجتمع لتساعد على أداء المجتمع ووظائفه كما نحب! فإن العطب والنصب وبالتالي الانكماش والتحلل هو النتيجة الطبيعية لكل ذلك. إن التقنين الاجتماعي للسلوك البشري في البيت والمدرسة والسوق والمؤسسة سمة حضارية وضرورة حياتية نحتاج إلى تفعيلها اليوم قبل ألا نستطيع السيطرة على الفوضى والعشوائية، فالناس اليوم وحاجاتهم ومتطلباتهم وسياراتهم كلها تتكاثر بشكل كبير. ولذلك فنحن كمجتمع نحتاج إلى أن نسابق هذه الحقيقة حتى نتمكن من ضبطها.

إن هناك من الاحتياجات ما تفرضه المتغيرات، وما يميز علم الاجتماع والمهتمين به هو أنه /أنهم لا يقرأ/



يقرؤون ظاهرة اجتماعية أيًا كانت في معزل عن غيرها من مكونات المجتمع نفسه، وذلك ما يشبهه أحيانًا فلاسفة العلم أن المجتمع كالكائن البشري يمكن أن يمرض بسهولة وأن يقاوم بقوة، وذلك بحسب مكونات الجسد نفسه واستعداداته لأي من الصحة والمرض! واليوم يتعدى الأمر إلى النظر في تأثيرات المجتمع العالمي على المحلي، ذلك أننا جزء من شبكة عالمية نؤثر فيها ونتأثر بها.

إن أي قراءة او تحليل للظاهرة الاقتصادية أو السياسية او العمالة أو البطالة أو غيرها لا يمكن أن تحمل مصداقية ما لم يعرف المحلل أو المعالج أو المخطط تركيبة المجتمع وطبيعة ثقافته وذهنيته، وأثر ذلك في الظاهرة محل الدراسة والتحليل.

إن ما نلاحظه كدارسين للمجتمع ومحللين لطبيعة علاقاته أن أنظمة المجتمع ومؤسساته حينما تعمل منفردة ومعزولة عن غيرها لا يمكن أن تؤدي دورها المنشود، ذلك أن «التفاعل» عادة ما ينتج «التكامل» وذلك ما ينقص كثيرًا من مشروعاتنا الاجتماعية، إذ تجد على مستوى المؤسسة الواحدة «هذا يمهد الطريق وذاك يحفره» وربما في اليوم نفسه.

فكيف نجعل من الفرد أن يتفاعل اجتماعيًا مع النظام والمشاريع في الوقت الذي لا تتكامل أو تتعاضد الأنظمة أو المشاريع مع نفسها!

والبعد الأرقى من ذلك هو كيف نجعل من الفرد/المجتمع جزءًا من هذه المعادلة من أجل أن يشعر بأنه هو الذي بناها بيده، وبالتالي هو الذي سيرعاها! إن من المظاهر التي تحكي ذلك أنني أشاهد شوارع تغلق أو توضع عليها الحواجز الإسمنتية، ثم أشاهد أحيانًا في ساعة من ليل أو نهار من يقوم من «أبناء المجتمع» بإزاحتها!! ولسنا نشك في أن من وضعها قد يريد خيرًا لكن التفاعل حتى مع الخير يجب أن يشعر الإنسان أنه جزء من تركيبته وفي صالحه، وبالتالي معه دونما حاجة إلى إكراه أو «إجبار».

إن أعظم تكريم للإنسان هو إشعاره بالوجود، وبالتالي فتجسيد هذا المعنى بكل معانيه وبمختلف قنواته هو الحل الأمثل والأنجع لدفع العملية التنموية لتسير طوعًا مدفوعة من كل جانب، لا جانب النظام فقط، بل والانتظام كذلك.

إن بناء معرفة علمية تساعد على فهم وتفسير وتفعيل المجتمع وأجزائه وعلاقاته وإمكانية التنبؤ بما يمكن أن تكون عليه هي محتوى مادة علم الاجتماع العصري، وما أسماه ابن خلدون بدقة أكبر «علم العمران البشري» وفي ذلك تكمن أهميته العلم، بل والحاجة إلى صياغتها كمادة تبدأ مع صفوف المراحل الأولى لتحرك في مشاعر أجيالنا معنى البناء الاجتماعي والانتماء الاجتماعي، بل وفهم أعمق للمجتمع وطبيعة مكوناته وعلاقاته لينشأ الطالب متشربًا معنى المجتمع وعضويته فيه، فلا يكون عرضة للعناصر الخارجة أو الدخيلة على المجتمع وأمنه واستقراره ونمائه. وإذا كان المخططون للعلوم يرون أهمية أن تتناسب موادنا مع سوق العمل، فإن سوق المشكلات اليوم لا يقل أهمية عن ذلك، وفي ذلك تتكامل العلوم التي تبني وتعمر لراحة ورقي الإنسان روحًا ومعنى. ■




### في الاتجاه التواصلي ..

# المعلم يتظاهر بالجهل ليرشد طلابه

السيد علي خضر الرواشد

* أستاذ مساعد بكلية المعلمين .

**في التربية المعاصرة تتم دراسة أثر الحوار ودوره في العملية التربوية من منظور واسع يسمى الاتجاه التواصلي Comunication Ap-proch في التعليم. وهذا المنهج يقوم على تعلم العلوم من خلال الاتصال والتحاور والمناقشة، حيث تبقى المادة العلمية موضوع الدرس حية ماثلة في النطق والسمع، تتناقلها الألسن وتتلقاه الأسماع فترسخ في الذهن بسرعة ودقة أكثر من القراءة الصامتة في الكتب، ويأتي دور الكتابة بعد ذلك لتسجيل تلك الحوارات للرجوع إليها وحفظها للأجيال.**

يدرس المنهج التواصلي اليوم كذلك في علم اللغة الحديث بوصفه المنهج الأمثل لدراسة اللغة وتدريسها، لما يتيحه من حياة المادة اللغوية نطقًا وسماعًا وأداء، وفي هذا السياق تدرس اللغة بوصفها أداة للتواصل الإنساني ويتم تدريب المتعلمين على فنيات التواصل والتحاور مع الآخرين، أي توظيف اللغة عمليًا في مواقف الحياة المتنوعة، ما يكسب المتعلم القدرة على التحدث والنطق السليم، ويعلمه آداب الاستماع والمحاورة والرد، ويزيل كثيرًا من المشكلات التي يواجهها المتعلمون في هذا المجال كالخجل أو التلعثم أو اضطراب التفكير...إلخ.

**الحوار والعمليات العقلية**

إن التحاور يولد الكلمات والجمل، ويدفع بها العقل إلى اللسان، ومعنى التوليد هنا أن العقل يستعمل المخزون لديه من مفردات اللغة وصور تراكيبها في توليد معان جديدة بإعادة تركيب تلك الكلمات وفق أصول الإسناد (أي قواعد تركيب الكلام) التي تعودها واختزنها. ففي اللغة العربية على سبيل المثال يكتسب الإنسان دائمًا صورًا وأنماطًا للجملة تختزنها الذاكرة، وحين يحتاج المتكلم إلى أداء معنى تسعفه الذاكرة بكلمات يعيد تركيبها وفق أنماط العربية كأن يبدأ باسم أو فعل أو حرف ثم يبني عليه ويكون جملة ثم فقرة. وقد لوحظ أنه في أثناء عملية التحاور أو التخاطب «تزداد نسبة تسميع الكلمات التي تتلقاها الذاكرة، ويزداد ترددها على الذهن، ويتكرر استرجاع مجموعات كبيرة منها ربما لفترات طويلة ومستمرة بحسب الفرص المتاحة لهذا التخاطب أو التحاور، وهذا لا يعمل فقط على تمكين الفرد من نطق هذه الكلمات نطقًا سليمًا، وإدراك ما تنتجه حروفها أو ترتبط به أصواتها من إيقاعات مختلفة التأثير، وإنما يزيد أيضًا من ثبات هذه الكلمات في الذاكرة ويسهل على مكتسبها استرجاعها من هذه الذاكرة واستحضارها عند الحاجة إليها دون بطء، ما يؤثر إيجابًا في تطور الطلاقة اللغوية أو نموها لديه [1]».

**تآزر الحواس في الأسلوب الحواري**

إن مؤازرة الحواس بعضها بعضًا في التعلم أسلوب أمثل أثبتت الدراسات العلمية جدواه. إنه يبقي المادة العلمية حية في النفوس والعقول، والحوار تُستعمل منه على الأقل حاستا السمع والبصر، وهما أهم الحواس عند الإنسان، إضافة إلى الحركات الجسمية المصاحبة، كإشارات اليد والرأس والعين، فإذا شارك الطالب مشاركة عملية في الحوار أو قام بإجراء التجربة المعملية بنفسه زادت لديه نسبة الاستيعاب، لأنه يشارك في

صنع الحدث التعليمي. لقد أثبتت الدراسات أن الناس يتذكرون «خمسة عشر بالمئة مما يسمعونه، وخمسين بالمئة مما يرونه، نضيف إلى ذلك الحقيقة التي أثبتها البحث، وهي أن الناس يتذكرون حوالي ثمانين في المئة مما يفعلونه» (٢).

**المناقشة التعليمية صورة حوارية**

يذكر أساتذة التربية المعاصرون «المناقشة» ضمن أكثر طرق التدريس قبولاً وجدوى في مجال التعليم. والمناقشة «تقوم في جوهرها على الحوار، وفيها يعتمد المعلم على معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة فيوجه نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة، مستخدمًا الأسئلة المتنوعة وإجابات التلاميذ لتحقيق أهداف درسه» (٣). وقد أكدت الأبحاث من خلال حساب تواتر المناشط اللغوية أن المحادثة تأتي في المرتبة الأولى من حيث أهميتها، ثم القراءة والكتابة. وفي دراسة لحصر المناشط التربوية التي يحتاج إليها الإنسان في حياته توصل البحث إلى أن هناك ثلاثة وسبعين منشطًا لغويًا تجمعها تسعة أنواع رئيسة تمثل المواقف الوظيفية في الحياة، وهي: المحادثة والمناقشة الجماعية وكتابة الرسائل والمذكرات والتقارير وإلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة وقص القصص، وتوجيه التعليمات والإرشادات والتفسيرات (٤).

لا يخفى أن أهم أسباب ضعف الطلاب في النحو عدم الممارسة التطبيقية والوظيفية للقواعد التي يتعلمونها، وذلك لا يتم إلا من خلال التعامل الشفاهي باللغة

ويذكر علماء التربية كذلك «الطريقة الحوارية» ضمن طرق التدريس، وهي «طريقة الحوار والنقاش بالأسئلة والأجوبة للوصول إلى حقيقة من الحقائق، وتنسب هذه الطريقة إلى سقراط الذي كان يستعمل تلك الطريقة مع غيره متظاهرًا بالجهل ليرشد المتعلم حتى يصل إلى الحقيقة» (٥).

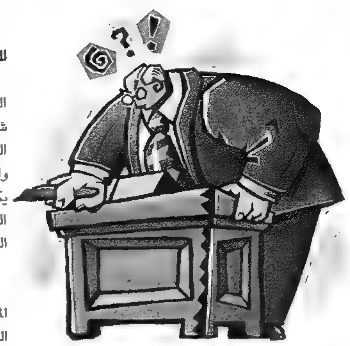
وتبادل الأسئلة والأجوبة يعتمد على «لون من الحوار الشفوي بين المدرس والتلميذ يؤدي في النهاية بالتلميذ في الفصل إلى التوصل إلى المعلومات والمفاهيم الأساسة (٦).

**ضبط الاستعمال اللغوي**

إن الحوار والمناقشة يمكنان المتعلم من الاستعمال اللغوي السليم للمفردات والتراكيب اللغوية في التعبير عن أفكاره ومشاعره، والاستعمال اللغوي السليم يتأتى من السماع قبل الضبط الكتابي كما هو معلوم، والدليل البين على ذلك أن دارسًا لو قرأ علم التجويد أو علم النحو على سبيل المثال دون ممارسة عملية فلن يتقن التلاوة أو الضبط النحوي. ومن خلال تجربتي في تعلم العربية وتعليمها أجد أن بعض ألفاظها لا يتقنه المتعلم إلا بالسماع، خصوصًا حين تكون الألفاظ غير دائرة في لغة الحياة اليومية أو وسائل الإعلام، ولهذا كله اهتمت المعاجم العربية المتنوعة بالضبط التام للكلمات، بل إن بعضها ـ كالقاموس المحيط ـ كان يوضح الكلمة الغريبة أو غير الشائعة بإيرادها على وزن كلمة مألوفة لتسهيل النطق، كقوله: «والحبيس من الخيل: الموقوف في سبيل الله، كالمحبوس، والمحبس كمكرم، وفنون بنت أبي غالب بن مسعود الحبوس كصبور: محدثة» (٧). فكلمتا محبس وحبوس غير شائعتين في العربية، ولذا وضحهما بإيراد كلمة مشابهة لوزن كل منهما.

وهذا العمل المحمود من واضعي المعاجم لا تتم فائدته إلا بالسماع والمشافهة، وهو ما تفتقده عملياتنا التعليمية المعاصرة كثيرًا حين تعتمد على العين فقط من خلال القراءة.

إن السماع أصل من أصول تعلم هذه اللغة، وخير مثال على ذلك لغة القرآن الكريم التي لا يمكن إتقانها إلا بالسماع أولاً ثم القراءة، وهكذا في الأدب القديم نحتاج إلى إسماع الطلاب شواهد حية منه لتترسخ لديهم ملكة السماع والكلام بالفصحى، يقول



ابن قتيبة: «وكل علم محتاج إلى السماع وأحوجه إلى ذلك علم الدين، ثم الشعر لما فيه من الألفاظ الغريبة واللغات المختلفة والكلام الوحشي، وأسماء الشجر والنبات والمواضع والمياه» (٨).

**إتقان القواعد النحوية**

لا يخفى أن أهم أسباب ضعف الطلاب في النحو عدم الممارسة التطبيقية والوظيفية للقواعد التي يتعلمونها، وذلك لا يتم إلا من خلال التعامل الشفاهي باللغة، خصوصًا الحواري، إنه أفضل كثيرًا من تعليم القواعد من خلال النصوص المكتوبة. إن ضعف أبنائنا في الممارسة اللغوية السليمة نطقًا وكتابة مرده إلى تلقيهم المادة العلمية غالبًا بصورة كتابية من خلال المواد المقروءة، وإن وقت التعلم الشفاهي في المحاضرة والحصة المدرسية غير كاف لإتقان الحوار وإثارة المادة شفاهيًا، ولذا ننادي بضرورة الاهتمام بهذا الجانب التواصلي الشفاهي في عملية التعليم، كما توصي بذلك الدراسات العلمية الحديثة

**التدريب العملي على النطق الصحيح لأصوات اللغة**

وهذا لا يتم إلا بالمحادثة الشفاهية، لأن الرمز الكتابي الواحد ينطق بطرق متعددة بحسب اللهجات، ويكون الحوار بما فيه من ضبط ومراجعة أهم صور الممارسة الشفاهية للغة، ويتضح ذلك جليًا في تعلم لغة القرآن الكريم وفنون التجويد والأداء.

**الحوار يساعد على الحضور الذهني للطلاب**

ويحميهم من الحالة السلبية المتمثلة في التلقي من جانب واحد، وما يستتبع ذلك من شرود الذهن أو الذهول أحيانًا عن الحدث التعليمي أو بعض أجزائه، ولكن الحوار والسؤال وتوقع كل طالب في المجموعة أن يكون هو المسؤول، كل ذلك يشجعه على الحضور الذهني، والتفاعل مع الحدث التعليمي.

**الحوار يساعد على بناء الشخصية**

وينمي الجرأة المحمودة للطلاب، ويوسع المدارك، ويعلم الطلاب كيفية استعمال الحركة الجسمية المناسبة، وهو كذلك «يشجع على مشاركة التلاميذ في عملية التعلم ويجعل مواقفهم أكثر إيجابية من موقف المتفرج أو المستمع، فمما لا شك فيه أن دورهم هنا أكثر إيجابية منه في أسلوب المحاضرة مثلاً، فالتلاميذ يتوصلون هنا إلى الأفكار والمعلومات بأنفسهم بدلاً من أن يدلي بها إليهم المدرس» (٩).

**الحوار يساعد على ثبات المعلومات واسترجاعها**

في سياق المعلومات المدروسة، مما يساعد على ثباتها في أذهانهم. وكم من معارف يقرؤها المرء ثم تختزنها الذاكرة، ولا يسترجعها إلا حين يسأل عنها وربما وجدها، وربما ضعفت الذاكرة فيحتاج إلى الرجوع إلى مصادرها!

وثبات المعلومات ذات الطابع الحواري أمر مجرب، ولعل كلاً منا يلحظ أنه يتذكر ما قيل في لقاء حواري حضره بعد انتهاء اللقاء!! جاء في لسان العرب «قال معاوية بن أبي سفيان لدغفل بن حنظلة - وكان عالمًا فصيحًا - بم ضبطت ما أرى؟ قال: بمفاوضة العلماء، وقال: وما مفاوضة العلماء؟ قال: كنت إذا لقيت عالمًا أخذت ما عنده وأعطيته ما عندي، ثم قال ابن منظور: المفاوضة: المساواة والمشاركة، وهي مفاعلة من التفويض، كأن كل

واحد منهما رد ما عنده إلى صاحبه، أراد محادثة العلماء ومذاكرتهم في العلم» (١٠).

**الحوار يشيع الثقة بالنفس**

والأنفة من تكرار الخطأ أو إهمال المادة العلمية الذي يسبب للطالب حرجًا متكررًا أمام زملائه إذا تعود الإهمال وعدم المتابعة، هذا إضافة إلى السعادة التي يحسها الطلاب في أنفسهم لمشاركتهم في الحديث التعليمي. والغريب أن جامعاتنا العربية لا تعطي هذا الجانب أهمية تذكر، ولا تمارسه بصورة علمية متقنة

وفي مناهج التعليم الغربية يتم تدريس مادة الجدل Argumentation منذ الصغر ليتعلم الطلاب فنون الحوار والقدرة على المناقشة الحرة.

**النجاح الحواري يثير السعادة ويحفز الهمم**

خصوصًا حين يجيب الطالب إجابة صحيحة أو يعرض المادة العلمية بصورة سليمة. وما زلت أذكر شغفي حين كنت في الصف السادس الابتدائي بمادة التاريخ فحفظت - قبل أن يشرح المدرس - أسباب الحملة الفرنسية على مصر وأسباب فشلها، وحين سأل المدرس أجبت بطلاقة ففرح وجعل التلاميذ يصفقون لي (على عادة قومنا) ومنذ تلك الواقعة صرت متفوقًا في مادة الأستاذ إلى حين!!

وقد كان الرسول ﷺ يمارس ذلك اللون الحواري التعليمي مع أصحابه، ومن ذلك - وهو كثير - حديث عبدالله بن عمر بن الخطاب أن رسول الله ﷺ قال: إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها، وهي مثل المسلم، حدثوني ما هي؟ فوقع الناس في شجر البادية، ووقع في نفسي أنها النخلة، قال عبدالله: فاستحييت، فقالوا: يا رسول الله، أخبرنا بها، فقال رسول الله ﷺ هي النخلة، قال عبدالله: فحدثت أبي بما وقع في نفسي فقال: لأن تكون قلتها أحب إليّ من أن يكون لي كذا وكذا» (١١).

ونلاحظ هنا مدى تحسر الأب على أن ولده لم يذكر الجواب الصحيح الذي كان سيعد مفخرة له بين علية القوم، وهو الشاب الحدث!!

**من شروط نجاح الحوار التعليمي**

أن تكون الأسئلة جيدة الصياغة واضحة، وقصيرة تستخدم فيها الألفاظ المألوفة، وتدور حول فكرة واحدة، وأن يكون صوت المتحاورين مسموعًا لكل التلاميذ، مع إعطاء التلاميذ فرصة للتفكير قبل اختيار أحدهم للإجابة ليشارك الجميع في التفكير، وأن يكون الاختيار عشوائيًا لإثارة جميع الطلاب(١٢).

## الهوامش

١- د.أحمد محمد المعتوق. الحصيلة اللغوية: ٢٦٣ - ٢٦٤ سلسلة عالم المعرفة (٢١٢) الكويت، ربيع الأول ١٤١٧هـ - أغسطس ١٩٩٦م

٢- فن التحدث والإقناع. وليم.ج.ماكولاف:٨١، ترجمة: وفيق مازن. ط٣ دار المعارف ١٩٩٩م.

٣- د.حسن شحاته. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ٣١، ط١ الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ١٤١٢ هـ - ١٩٩٢م.

٤- انظر: بابكر أحمد البشير: الحوار في تعليم العربية لغير الناطقين بها، أهميته وطرق تدريسه، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى - مكة المكرمة، العدد الثاني، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م.

٥- د.حسن شحاته: مرجع سابق: ٣٥

٦- د.إبراهيم بسيوني عميرة، د.فتحي الديب: تدريس العلوم والتربية العملية: ٢٤١، ط١٤، دار المعارف، القاهرة ١٩٩٧م.

٧- القاموس المحيط للفيروز أبادي: ٦٩١ (حبس) ط٢ مؤسسة الرسالة - بيروت ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.

٨- الشعر والشعراء: ٣٢، ط٢ دار الكتب العلمية، لبنان ١٤٠٥هـ - ١٩٩٨م

٩- تدريس العلوم والتربية العلمية: ٢١٥

١٠- اللسان: فوض.

١١- رواه البخاري في كتاب العلم من صحيحه، الحديث (١٣١) ط: دار السلام بالرياض (مجلد الكتب الستة) وفي بعض روايات الحديث أن عبدالله استحيا لكونه أصغر القوم سنًا.

١٢- انظر: تدريس العلوم والتربية العملية: ٢١١ (بتصرف يسير).

### الجميع يتعرض له والبداية من الطفولة

# نحن من يزرع الخوف!

خولة عرفة * - سوريا

*اختصاصية تربية وعلم نفس .

## الخوف هو الشعور الأول:

**هل هناك ما يعبر عن الخوف، إن لم يكن عن الرعب، أكثر من تلك الصرخة المدوية التي يستقبل بها المولود هواء هذا العالم؟! ذاك الخوف الذي حمله معه وتوارثه منذ فجر البشرية، وحافظ عليه ليقدمه لمن بعده!!**

**الخوف (في أبسط تعريفاته) هو عبارة عن استجابة انفعالية على درجة كبيرة من الشدة متعلقة بمراكز عصبية في المهاد أو الدماغ المتوسط وهو شعور بالخطر يدفع الفرد لرد فعل يبعده عن الخطر والأذى.**

**وهو أيضًا خبرة عامة شاملة يتعرض لها كل الناس، إنها خبرة ذاتية قد يشعر بها الفرد نتيجة للوحدة والعزلة.**

**وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة للفرد العاقل ذي الخبرات الحياتية الكثيرة، فكيف بالطفل؟**

ظاهرة خوف الطفل تبدو لكل من الأب والأم، وهي مؤشر مهم على قابلية الطفل للتطبيع الاجتماعي، ومن هنا أتى الاهتمام بدراسة مخاوف الأطفال وربطها بظروف نشأتها كحالة الطفل الذي تحبسه أمه وحيدًا في غرفة مظلمة، وتدريجيًا تبدأ المخاوف عنده، فهو في حالة توتر اكتملت بوضعه وتهديده بالظلام، فيبدأ الخوف من مجيء الليل أو الدخول إلى غرفة مظلمة دون إنارة. أو كحالة الطفل الذي يخبره أهله بأنهم سوف يقصون لسانه أو رقبته إذا أساء الحديث أو تلفظ بكلمات نابية فيصبح الطفل عندها أسير تخيلات مخيفة. وقصص الجدات التي قد تحمل في طياتها خوفًا مبطنًا لا تغيب عن معظمنا، ولكن هذا الخوف في كثير من الأحيان قد يدفع إلى توخي الحذر والحيطة.

يظهر الخوف قبل كثير من الانفعالات، فصيحة الميلاد يمكن اعتبارها مظهرًا أوليًا من مظاهر الخوف، وربما أمكن الربط بينها وبين أول مظاهر الخوف التي يعرفها الطفل، وتظهر عليه مؤشراتها في الشهور الأولى، وهي الخوف من السقوط والخوف من الأصوات المرتفعة.

والطفل في عمر ستة شهور يستطيع التعرف على وجه أمه وتمييزه عن بقية الوجوه، وهو ما يدل على أنه قد تعود عليها وبدأ يتعلق بها، ولذلك فإن المختصين يرون أن فصل الطفل عن أمه لأي سبب من الأسباب يجب أن يتم قبل الشهر السادس، فغياب وجه الأم بعد هذه الفترة التي استطاع أن يميزه عن بقية الوجوه يمثل لدى الطفل حالة من القلق مرتبطة بالخوف وبين السنة الثانية والثالثة من عمر الطفل تبدأ كثير من المخاوف في التميز والتحديد، فالخوف من الظلام يأتي على رأس المخاوف بالنسبة للأطفال، وكذلك الخوف من فراق الأم وغيابها، والخوف من الحيوانات واللصوص والشرطة.

لقد صنفت المخاوف إلى مخاوف طبيعية عادية، ومخاوف مرضية بحاجة إلى تدخل من قبل المعنيين. أما المخاوف العادية هي التي تعطي للخوف طابعه الشمولي بحيث تكون خبرة، يتعرض لها جميع الناس طوال مراحل حياتهم من الطفولة إلى الشيخوخة، فطول هذه الفترة تتطور المخاوف وتتغير، وتعتبر هذه المخاوف طبيعية وعادية لأنها ترتبط بالوظائف المبدئية للخوف باعتباره انفعالاً نافعًا يعمل على درء الأخطار وحفظ الوجود.

ولهـذا النوع من المخـاوف عـلاقـة بالموضوعات الواقعية في البيئة، وهذا النوع من المخاوف أيضًا ينشأ مع الفرد البشري، ويظهر على الطفل منذ الشهور الأولى، وهو أول الانفعالات التي تتميز عن الانفعالات الأخرى.

ويعتبر هذا النوع من المخاوف مؤقتًا، ولذلك هو طبيعي وعادي في حياة الطفل ما دام ضئيلاً أو في الحدود المعقولة، ويمكن النظر إلى الخوف هنا على مستوى الشدة والمدة، فالطفل الذي يخاف من موضوع ما خوفًا عاديًا يزول بزوال موضوعه ، أو عند دخول الطفل مرحلة جديدة من النمو. أما من حيث الشدة فالخوف العادي الطبيعي يظل مرتبطًا بظروف الموضوع المخيف، فمهما يحدث من مبالغة وتضخيم لسبب الخوف، فإن الطفل (والفرد بصفة عامة) ينظر إليه ويدركه في حدود معقولة، وبذلك نرى أن الخبرة العادية للخوف عند الطفل وبتقدمه في السن تتفاعل فيها عوامل عقلية كثيرة. فهي تقوم على المحاكمة والمقارنة والاستنتاج واستدعاء الخبرة السابقة، بحيث تكون خبرة خوف ولكنها خبرة عن وعي وشعور

وصفة الشعور صفة أساسية في المخاوف العادية لدى الطفل والفرد، وهي العامل الحاسم للتمييز بينها وبين نوع آخر من المخاوف، إلا أن صفات الشعورية والعقلانية والواقعية التي يتصف بها الخوف العادي لا تعني أنه بالضرورة ينحصر في الموضوعات المادية المحسوسة، بل إنه يمكن أن يكون خوفًا من موضوعات خيالية أو غيبية، أو مجرد أفكار لا ترتبط بعالم محدد، وهذا ما يجعلنا نفهم المخاوف الفردية والجماعية العادية التي تنشأ وتنتشر حول موضوعات سحرية بين العامة. ولكنها تبقى مع ذلك مخاوف عادية طبيعية باعتبار أنها مؤقتة عابرة تبقى على سطح الشعور ويتعامل معها بعقلانية نسبية بحسب المستويات الثقافية والعلمية للأفراد والجماعات.

أما المخاوف المرضية فهي مخاوف تتطور عن المخاوف العادية، ولكنها تختلف اختلافًا عميقًا عنها، فالخوف المرضي يطلق على صاحبه عادة مصطلح «خواف»، ويتميز بأنه لا واقعي ولا شعوري ورمزي

وبما أن المخاوف المرضية متجددة ومتطورة باستمرار، فإن الفرد يخاف ما دام حيًا ومهما بلغ من السن!! فالطفل البالغ من العمر ستة شهور يخاف من السقوط والأصوات المرتفعة، بينما يمكن أن يلمسه ثعبان ولا يشعر بأي انفعال، لكن الطفل ابن السنوات الثلاث يأتي الخوف من الثعابين والزواحف على رأس قمة مخاوفه.

كما أن البيئة تؤدي دورًا مهمًا في تطوير المخاوف وطبعها بطابعها، ولذلك تختلف مخاوف الأطفال من مكان وبيئة معينة إلى مكان وبيئة أخرى.

ولخصوصية المجتمع دور في ذلك أيضًا، فخوف الطفل في البيئة العربية مختلف عن خوف الطفل في البيئة الأمريكية من جوانب عدة.

**عوامل الخوف**

في كثير من الحالات يأتي الخوف عن طريق



التعلم والاكتساب، ويرجع ذلك إلى عوامل عدة، منها:

### العوامل الذاتية

في كل مرحلة من مراحل النمو عند الطفل تتطور حركاته وسلوكه ويبدأ في التقدم والنضوج. فقبل الأشهر الثلاثة الأولى من العمر لا تزيد استجابات الطفل على حركة العين أو تقلصات الجسم أو حركة الأطراف العشوائية، لكنه بعد ذلك يستطيع أن يدرك الموضوعات متمايزة بعضها عن بعض من جهة وعنه هو من جهة أخرى.

ويمكننا القول إن مخاوف الطفل لها أصل بيولوجي، ذلك أن سائر الحيوانات تولد مهيئة لمواجهة المواقف المنذرة بالخطر، وهذا التهيؤ لا دور للتعلم فيه.

أما الخوف من الظلام فيبدو شاملاً يعرفه جميع الأطفال، بل الأفراد أيضًا. وتشير أغلب الدراسات إلى أن الخوف من الظلام يلاحظ ابتداء من السنة الثالثة من العمر.

### العوامل الاجتماعية

تتأثر العوامل الاجتماعية والثقافية بمكونات عدة مثل:

* العقاب.
* العلاقات الأسرية في الوسط الاجتماعي.
* تقليد الكبار.
* العناية الفائقة

فالعقاب أو الجزاء يجعل الطفل يتفاعل معها بقوة، فالطفل شديد الحساسية للمكافأة والثواب. والعقاب نوعان: عقاب بدني يعد خطيرًا، فقد يوجه أحد الأبوين صفعة للطفل مقترنة بعقاب معنوي بكلمات التوبيخ والاحتقار. وعقاب معنوي، قد يترك أثرًا واضحًا عند الطفل متمثلاً بالشعور بالنقص وفقدان الثقة بالذات. وهذا العقاب أو ذاك يولد عند الطفل حالة من الخوف والتوتر، فيجب أن يكون العقاب موجهًا لسلوك الطفل وليس لشخصه.

وكما يمكن أن يمارس العقاب في الوسط العائلي نجده أيضًا في بعض الأحيان في الوسط المدرسي كذلك.

وبالنسبة للخوف من الامتحان، فالخوف هنا يتمثل بالتهديد الخارجي والداخلي، فالتهديد الخارجي يتمثل فيما يقوله الأبوان حول الامتحان وأهميته، أما التهديد الداخلي فيتجلى بفقدان الاستقرار النفسي والثقة بالنفس، وهذا التهديد بنوعيه يجعل الطفل يعجز عن الإجابة عن أبسط الواجبات في المدرسة. وهنا يأتي دور الأسرة والمربين على جعل الأطفال ينظرون إلى الامتحان على أنه نتيجة طبيعية لما يقومون به طوال السنة الدراسية، كما أنه قد ينجح وقد يفشل أيضًا، ولكنه بتعاونه وتعاونهم قد يحصلون على أفضل النتائج.

كما يرتبط العقاب بالقلق، خصوصًا قلق الفراق أو النبذ، فيشعر الطفل بالوحدة والعزلة سواء كان المعاقب من أفراد الوسط العائلي أو المدرسي.

وكلما كانت طبيعة العلاقة الأسرية تميل نحو التسلط بقدر ما تمهد للطفل سبيل الخوف، وهذا الخوف يمكن أن يكون موضوعه أحد الأبوين أو غيرهما.

إن شعور الطفل بأن العلاقات الأسرية يسودها الشجار والصراخ وأحيانًا الاعتداء البدني يجعله يشعر بفقدان الثقة في الحماية التي يستطيع الآباء ضمانها له، وبالعزلة والوحدة.

كما أن الطفل قد يكسب مخاوفه عن طريق تقليد الكبار ومحاكاة سلوكهم، فالكبار أيضًا يخافون ويظهرون خوفهم حتى ولو حاولوا إخفاءه. وهذا التقليد للكبار في الخوف قد يكون شعوريًا، وقد يكون لا شعوريًا في مستوى معرفتهم وانفعالاتهم.

والأطفال يميلون إلى الخوف من الموضوعات التي تخاف منها أمهاتهم، ودور الأم يعد أكبر لمشاركتها الطفل في أغلب الأوقات، فإذا كانت الأم تخاف من الحشرات فسينتقل خوفها إلى طفلها. لذلك يجب أن يكون العلاج هنا موجهًا أولاً للأم وليس للطفل.

وللعناية الفائقة أو الحماية المفرطة دور في ظهور مخاوف الطفل وإبرازها، فقد يتعامل الآباء مع أطفالهم بتعلق شديد ورعاية زائدة، حيث يقع الطفل المدلل والطفل الوحيد في قائمة المؤهلين للمخاوف. فالأم هنا قد لا

تسمح لطفلها بالخروج في نزهة خوفًا عليه من تعرضه لحوادث السقوط والسير، أو تمنعه من أن يلعب مع الآخرين لكي لا يكتسب سلبياتهم

وهنا نرى أن مخاوف الأطفال من صنع الآباء والمحيط المباشر بالطفل، ولذلك كانت الأبحاث التي تدرس العلاقة بين الآباء والأبناء في هذا المجال ترى أن قدرًا من العفوية وممارسة الإرادة والاختيار يجب أن يبقى لدى الطفل ليتعرف فيه على الحياة بحرية، وينشأ قابلاً وقادرًا على تحمل المسؤولية. كما على الآباء أن يعرفوا أبناءهم أن للحياة ظروفها ووقائعها، فهي تعطي أحيانًا وتضن أحيانًا أخرى، وأن كثيرًا من الأمور لا تسير وتتحقق إلا ببذل الجهد والعناء، فالتدليل الذي يحدث تحت اسم الحب والحنان ينشئ صورة كاذبة عن حقيقة الحياة.

إن الوسط الاجتماعي بأوضاعه الثقافية والاقتصادية والطبقية كلها عناصر تتداخل في التفاعل فيما بينها. فقد أشارت إحدى الدراسات التي أجريت في أمريكا في الثمانينيات إلى أن أطفال الطبقات الغنية يشعرون بالخوف من المدرسة أكثر من أطفال الطبقات الفقيرة، وهذا يرجع إلى نتيجة تتعلق بالمجتمع الأمريكي، حيث يكون دور المدرسة بالنسبة للطفل الغني غير دورها بالنسبة للطفل الفقير.

إلا أن مجتمعًا آخر مخالفًا في نمط حياته ومنظومته الفكرية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية تكون النتيجة فيه غير ذلك، بمعنى أن خوف الأطفال الفقراء من المدرسة أكثر من خوف الأطفال الأغنياء نتيجة اهتمام أطفال الطبقات الفقيرة بالمدرسة وهواجسهم حول المستقبل.

ولكل من عالم المدينة والقرية مخاوفه الخاصة به، ويرجع ذلك تبعًا للعناصر المكونة لحياة كل منهم أيضًا.

**العوامل الشخصية والمعرفية**

تتميز هذه العوامل بكونها تحمل طابع الشخص والشخصية في التصور والتعامل مع البيئة، فهي نقطة التقاء بين التكوين الطبيعي من جهة والاجتماعي من جهة أخرى. وتتدخل هنا جملة من العوامل المتمثلة بالوظائف العقلية والقدرات من إدراك وتذكر وتخيل.

فالشخص عندما يخاف لا يدرك الخوف فقط، بل يمتد إدراكه إلى طريقة تجنبه الخطر والابتعاد عنه، وبذلك يأخذ الخوف دوره في حفظ الوجود بالنسبة للإنسان والحيوان على حد سواء، فقد يتخذ الحفاظ طابعًا دفاعيًا أو هجوميًا، واستشعار طريقة ما لتفادي هذا الخطر.

ويعد الخجل شكلاً من أشكال الخوف، وهو مرتبط بالوسط الاجتماعي، والخجل سلوك يخالطه فقدان الثقة بالنفس ومشاعر الذنب، وهو خبرة عامة شاملة يتفاوت الأطفال في مدى تعرضهم لها لكنهم يمرون بها جميعًا.

ويختص اضطراب الخجل بعلامات فسيولوجية كاحمرار الوجه والعرق، والوعي بهذه التغيرات يزيد من معاناة الخجل وشدته لأنه يزيد من قوة حضور الآخرين بالذات. ويظهر الخجل على الطفل بوضوح في حوالي السنة الثالثة انطلاقًا من تفاعله مع منظومة القيم وآلية الأمر والنهي ومعجم الكلمات النابية والمظهر غير المحتشم من حركات وسلوك

وهناك مظاهر من الخجل تظهر في السنة الثانية أو قبلها، مثل تراجع الطفل أمام الغرباء، وهذا المظهر يرجع إلى شعوره بفقدان الأمن والطمأنينة ببعده عن أمه ووجود الغرباء أيضًا.

**نماذج للخوف**

* يصحو الطفل من نومه وهو خائف ومتوتر من حلم مزعج راوده، فهو لم يستطع أن يفرق بين اليقظة والنوم لأن الحلم يمثل خبرة نفسية صادقة وفعلية مشابهة لما يحدث في اليقظة، فالنشاط النفسي في الحلم لا يقل عنه في اليقظة. ونستطيع أن نميز بين الحلم وبين الكابوس المزعج من حيث الشدة، فالشدة في الكابوس تكون أكثر، فعندما يصحو الطفل وهو يصرخ ويبكي يكون قد تعرض دفعة واحدة لمشاعر التهديد والفراق، وهذا ما يفسر لنا بحثه عن حضن والديه رافضًا العودة إلى النوم ثانية بغرفته.

* إن الطفل يعيش في بيئة لها معتقداتها

الأخلاقية والاجتماعية والدينية التي تدفعه إلى سلوك ما وتردعه عن آخر، فهو يعيش في منظومة لا بد له من مراعاتها. وتمر مراحل نضوج الطفل بفترة تحظى فيها المناطق التناسلية عنده بالاهتمام. وتأتي الأسرة متمثلة بالوالدين بالنهي والتهديد، وأحيانًا التلويح بعقوبة البتر والحرق إذا ما هو عاود العبث واللعب بأعضائه، فيقع هو فريسة الخوف والقلق والتخيلات المؤلمة، ويكفي من الأهل هنا أن ينبهوه مرة، ويتجاهلون ذلك مرات حتى ينتهي الطفل عن ذلك بنفسه، فشدة ملاحظة الوالدين وعدم لفت انتباه طفلهم بسلوك آخر إيجابي قد تدفع الطفل إلى معاودة سلوكه العبثي.

* الخوف من النار يعد من أول المخاوف التي يدركها الطفل ويستجيب بالابتعاد عنها ليتجنب الأذى والألم وينشأ خوفه من النار من الحكايا والأساطير والأفلام المصورة التي تصور ألسنة اللهب المشتعلة من أفواه الكائنات الأسطورية، وهنا يبدو دور الخبرة الاجتماعية والطبيعة من موضوع الخوف.

يمر الطفل بمرحلة عمرية يكثر فيها السؤال عن كل شيء، خصوصًا في السنة الثالثة وما يليها من



سنوات، فتنهال أسئلته عن موضوعات الوجود دينية واجتماعية، كالسؤال عن الله والوجود والموت وما بعده وكيف يحصل ذلك. وتتنوع هنا الأجوبة التي يحصل عليها بين أجوبة واضحة تتناسب مع عمره وبين لا مبالاة الأهل وهروبهم من الإجابة، وهو ما يضطره أحيانًا للسعي وراء إجابات من مصادره الخاصة التي لا نأمن صحتها وما تخلفه عنده من آثار سلبية ومخاوف من أمور غيبية.

### العلاج

إن ارتباط الخوف بنشأة الفرد منذ صغره وبنشأة البشرية منذ القدم جعل علاج الخوف والمرضي منه يأخذ طبائع شتى، ويواجه مصاعب جمة، حيث إن الخوف صنوان الوجود "أنا أخاف إذًا أنا موجود" فكيف بإمكاننا أن نخلص الفرد من خوفه المرضي ونبقي خوفه المفيد الذي يجنبه الخطر ويحفزه نحو المثابرة ونحو العلاج.

فلمساعدة الفرد والطفل بشكل خاص على التخلص من الخوف يجب علينا بوصفنا آباء ومربين أن نعقلن الخوف، أي أن تصبح المخاوف محكومة بالعقل والوعي. وإن كان تحقيق العقلنية بالنسبة للفرد أمرًا سهلاً، فتجعله أحيانًا ينسى أو يتجاهل أحيانًا أخرى ما تعرض له من مخاوف جمة، فإن الطفل يكون أقل عقلانية لعوامل تتعلق بنضجه ونموه، إلا أن العقلنة نسبية، ونستطيع أن نكيفها مع مستوى فهم الطفل ونموه. ولكي نقي الطفل من الخوف يجب علينا أن نكون متفهمين وقادرين على ابتداع طرق وأساليب توصلنا للنجاح. فعندما نحكي للطفل حكاية يجب ألا نضمنها تعابير وحالات وأصواتًا مخيفة تجعل الطفل ينسى فائدة الحكاية ولا يتذكر إلا خوفه منها. ومع مرور الوقت وتقدم السن والنضج ينسى الطفل الكثير من مخاوفه على ألا يعمل الآباء على إعادتها وتضخيمها، إلا أن ذلك لا يتحقق إلا بمساعدة الطفل وتحفيزه للمشاركة في الوقاية والعلاج. ■

مدارس « رؤية » في الكويت :

# تحويل «المفاهيم» الإسلامية إلى «تطبيقات» سلوكية

**الأحلام في عالمنا جلها أوهام، أما الرؤى فهي التي تبقى حقيقة ظاهرة للعيان، ولا يأتي معها إلا كل خير، من هنا فإن «رؤية» المنهج والمدرسة عبارة عن تجربة تربوية رأى القائمون عليها أنها تلامس واقعًا يحتاجون معه لتلك الرؤية التربوية التي يسعون من خلالها لإعداد الناشئة لغد أفضل.**

حرصت لجنة «ساعد أخاك المسلم في كل مكان»، التابعة للهيئة الخيرية الإسلامية العالمية على تأسيس وإنشاء مدرسة الرؤية الثنائية اللغة الخاصة، فبرزت إلى أرض الواقع في عام ١٩٩٦م. وتكللت جهود العاملين بالنجاح، فانتقلت المدرسة إلى مبناها الجديد في منطقة صباح السالم بمدينة الكويت في جمادى الآخرة ١٤٢١هـ. وأصبحت المدرسة بمنزلة صرح علمي قائم على أحدث الوسائل ومدعوم بكفاءات علمية مميزة تنتهج وسائل تربوية وتثقيفية حديثة وجريئة.

وقد بدأت مدرسة الرؤية في السنة الدراسية الأولى من تأسيسها بمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية. أما في السنة الدراسية الثانية، فتم افتتاح المرحلة المتوسطة بأكملها. واستمرت المسيرة إلى أن أصبح طلاب المدرسة في الصف الثاني عشر في بداية السنة الدراسية السادسة.

**رسالة المدرسة**

تسعى مدرسة الرؤية ثنائية اللغة إلى الأخذ بيد الطالب لاكتساب القيم الأخلاقية الإسلامية والقدرات الذهنية والعلمية الفعالة لإعداد طالب سوي إيجابي مبدع منتج بأفضل ما تسمح به قدراته، واضح الهدف، يدرك مسؤوليته وفق أولوياته المنظمة ليقوم بواجبه تجاه نفسه ومجتمعه ووطنه والعالم.

ولتحقيق تلك الرسالة السامية وضعت إدارة المدرسة والعاملون عليها الأهداف التالية نصب أعينهم:

* تقديم منهج تربوي يستمد أصوله من الحضارة والقيم العربية الإسلامية، وفي الوقت نفسه ينمي عند الطلبة روح التسامح والاحترام للثقافات الأخرى (منهج رؤية تربوية).

* العمل على تنمية الشعور بالمسؤولية لدى الطلبة تجاه أنفسهم والآخرين والبيئة، وتأهيلهم للقيام بدور مسؤول فعال في الحاضر والمستقبل، وذلك من خلال تشجيعهم على المشاركة في خدمة المجتمع المدرسي والمحلي وتنمية الوعي والإدراك للشؤون العالمية.

* السعي إلى التنمية المتكاملة للطالب وتلبية احتياجاته الأكاديمية والاجتماعية والوجدانية والأخلاقية والجسمية خلال مراحل النمو المختلفة، وتوفير جو مدرسي ممتع ومشوق للطلبة والعاملين وأولياء الأمور.

* الجمع بين اللغة العربية والإنجليزية في جميع المراحل الدراسية من الرياض إلى الثانوية.

* تقديم برامج دراسية تعليمية متميزة وفق نظام تربوي (نظام الوحدة التربوية الشاملة) لإعداد المخرجات الطلابية المستهدفة وتأهيلهم لمواصلة دراساتهم العليا، واستمرارهم في التعليم بدوافع ذاتية.

**أهم مميزات مدرسة الرؤية ثنائية اللغة:**

* علاقة مميزة بكتاب الله عز وجل حفظًا وتجويدًا.

* منهج تربوي سلوكي «رؤية تربوية» يتميز بسهولة تطبيقه على جميع المراحل العمرية.

* توظيف اللغة العربية وتوصيلها إلى الطالب بطريقة إبداعية.

* تدريس اللغة الإنجليزية بحسب النظام الأمريكي، وتدريس أحدث المناهج في العلوم والرياضيات المعتمدة في أحدث المدارس الأمريكية.

* أحدث وأفضل المناهج الخاصة بعلم الحاسب الآلي، ومختبرات مزودة بأحدث الأجهزة والبرامج المتطورة.

* هيئة تدريسية مؤهلة ومدربة وفق ورش عمل ومنهج تربوي طوال العام.

* الاختبارات العالمية (/TOEFT/PSAT SAT) نظرًا لأهميتها لطلبة المرحلة الثانوية كمتطلب رئيس في القبول لدى الجامعات العالمية.

* تطبيق نظام مدرسي يحقق تكامل نمو الطالب فكريًا وجسديًا وعاطفيًا وتنمية قدراته في جميع الجوانب.

* مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

* تعزيز ثقة الطالب بنفسه والتركيز على الجوانب الإيجابية.

* الإشراف التربوي المناسب، للتأكد من حصول الطالب على المهارات التي يحتاج إليها بالأسلوب الذي يناسب والاستمتاع بما يحصل عليه من العلم والمعرفة.

* الإيمان بفكرة مدرسة بلا أسوار وذلك بالتواصل الدائم مع الأسرة عن طريق دورات عملية تدريبية تربوية.

* مبنى مدرسي متميز يتناسب ومتطلبات الألفية الثالثة للأولاد وآخر للبنات فيه أحدث المواصفات العالمية.

**ماهية (ما هوية) منهج رؤية تربوية؟**

منهج رؤية تربوية هو منهج ألفته وأعدته الأستاذة نسيبة عبدالعزيز العلي المطوع. والمنهج عبارة عن تدريبات سلوكية لإرشادات ربانية سهلة التطبيق وفورية النتائج، فلا يكفي حسب منهج رؤية أن نتعلم هذا الدين، بل




علينا أن نتدرب على تطبيقه عمليًا ليكون للعلم مدلول ملموس في حياة الفرد وخلقه وسلوكياته للارتقاء إلى مستوى رفيع من اللياقة الحضارية. وترى الأستاذة هدى صالح، التي حولت منهج رؤية تربوية إلى منهج مدرسي يدرس لجميع المراحل، أن هذا المنهج التربوي قائم على قاعدة مفادها:

علم + تدريب عملي = عمل منتج متقن

**رسالة المنهج**

يسعى منهج الرؤية إلى إعداد طالب سوي إيجابي مبدع منتج بكامل طاقته الإنتاجية، واضح الهدف محدد المسار، يدرك مسؤوليته نحو نشر الخير والعمران بما يرضي الله ورسوله وفق أولوياته المنظمة، ليقوم بواجبه تجاه ربه ونفسه ومجتمعه ووطنه والعالم أجمع.

**فلسفة المنهج**

* منهج «رؤية» التربوي يعلم ويدرب الطالب ويهيئه نفسيًا على كيفية استخدام ذاته وإصلاحها عند العطب، وتفهم مسؤولياته وواجباته ليقود هذه الذات ويوجهها التوجيه الأمثل في مسارها الصحيح نحو عمران الأرض بعد عمران الذات، مساهمًا في نشر الخير في كل زمان ومكان للوصول إلى الهدف

المنشود، وهو رضا الله والفوز بالجنة، بخطوات ثابتة مستقيمة متزنة متقدمة.

* ينمي منهج «رؤية» التربوي القدرة لدى الطالب ـ تحت إشراف المعلم القدوة ـ على كيفية التفكير المنظم المبني على العلم الصحيح لاتخاذ القرار السليم معتمدًا على الله تعالى، ثم على قدرته الذاتية من خلال:

ـ طريقة تفكير قائمة على رؤية متكاملة للموقف.

ـ معرفة أولويات الحياة بتحديد الأهداف والوسائل والتفرقة بينهما.

ـ تعليم وتدريب الطالب سلوكيًا على مهارات التعامل مع العلاقات المحيطة المختلفة بفعالية مع الله عز وجل، ومع الذات ومع الإنسان ومع الآخر ومع الموقف. وذلك ليتمكن الطالب من تطبيق وممارسة تلك المفاهيم كقرارات وسلوكيات إيجابية واقعية بقيادة ذاته القيادة المثلى نحو الإنتاج والعمران، ليكون للعلم مدلول ملموس في حياته وسلوكياته للارتقاء به إلى مستوى رفيع من اللياقة الحضارية.

* كل طالب متميز بقدراته التي منّ الله عليه بها ليقوم بدوره في الحياة، لذا لا بد من توفير المناخ التربوي والتعليمي الذي يمكنه من اكتشاف وتطوير قدراته وتنمية الإبداع لديه بما يؤهله لقيادة ذاته نحو الإنتاج والعمران.

* لإحداث التغيير الإدراكي أولاً ليتبعه التغيير السلوكي، فإن منهج «رؤية» يتبنى أسلوب طرح قائم على اقتناع واستمتاع الطالب بالمعلومة ليتحول إلى حب وحماس محفزين للتطبيق السلوكي في حيز الواقع.

* التغيير الإدراكي بمفرده لا يكفي، حيث لا بد أن يكون مقرونًا بتغيير سلوكي منشود. فمنهج الرؤية يتميز بتوصيل كل مفهوم علمي على أن يتبعه تدريب عملي سلوكي مع المتعلم ليوصل به إلى مرحلة التطبيق الواقعي المتقن داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف وتقييم وتوجيه مستمر من قبل معلم الرؤية، وذلك وفقًا لقاعدة المنهج في إحداث التغيير الإدراكي ثم السلوكي التالية:

علم + تدريب + عمل سلوكي = تطبيق ذاتي.

* لا تتحقق رسالة المنهج إلا من خلال المعلم القدوة المبدع والمؤهل نفسيًا وعلميًا وتربويًا لرعاية هذا الطالب وتدريبه وتوجيهه داخل وخارج المدرسة، ويجب أن يتحلى المدرس بالحماس في تدريس المنهج.

لإحداث التغيير الإدراكي أولاً ليتبعه التغيير السلوكي ، فإن منهج «رؤية» يتبنى أسلوب طرح قائم على اقتناع واستمتاع الطالب بالمعلومة ليتحول إلى حب وحماس محفزين للتطبيق السلوكي في حيز الواقع

**السياسة العامة لقسم «رؤية لمنهج تربوي اجتماعي ثقافي إسلامي»**

المنهج التربوي السلوكي «رؤية لمنهج تربوي اجتماعي ثقافي إسلامي» تجربة منهجية واقعية استغرق العمل فيها سنوات من التأليف والممارسة والتعديل والتقييم ثم التقويم. ويتطلب هذا المنهج المعلم القدوة، وقد بدأ إعداد المعلم القدوة لهذا المنهج من عضوات لجنة «ساعد أخاك المسلم» التربويات، وأعد عمليًا وطبق تجريبيًا على مراحل العمر المختلفة من رياض الأطفال إلى حملة الماجستير والدكتوراه، إلى الأم والجدة ولكن بأساليب مختلفة في الإيصال الفكري تناسب كل مرحلة على حدة، وكان التغيير بفضل من الله تعالى تغييرًا فوريًا عمليًا وجد صداه في حيز الواقع بتغيرات سلوكية إيجابية منبثقة من تعليمات قرآنية.

**المفاتيح السبعة لمنهج رؤية التربوي**

عند وضوح الرؤية يتحدد الهدف، وإذا تحدد الهدف تحدد المسار، ومنهج رؤية التربوي يتميز بمفاتيح سبعة على النحو التالي:

*** مقياس المسلم**

لكل عمل يقوم به المرء مقياس ما، فالمهندس يحتاج إلى مقياس في عمله،

والكيميائي يحتاج إلى مقياس في عمله، والخياط كذلك.. إلخ، والسؤال الذي يطرح نفسه هو: ما مقياس تقدم الإنسان؟

إن مقياس صلاحية هذا التقدم الإنساني يكون بعرضه على كتاب الله وسنة رسوله متمثلاً بشخصية معلم البشرية ﷺ، وبمقدار التأسي به نعرف كيف نقيس مدى نجاحنا في استثمار هذه الحياة، فالرسول ﷺ هو المثل العملي لهذا الدين، وهو مقياس صلاحية شخصية الإنسان وتقدمه.

*** المسلم متميز**

- المسلم متميز بطاعة الله ورسوله.
- المسلم متميز بهدفه النهائي.
- المسلم يعي أن هدفه النهائي هو الجنة ومرضاة الله عز وجل، وبذلك يصبح الهدف والمسار واضحًا لديه، والخطوات ثابتة متزنة ومتقدمة إلى الأمام - بإذن الله تعالى - فأي سلبيات جانبية في مساره لا توقفه عن المضي والتقدم وذلك لسببين:
- وضوح الهدف.
- قلة أهمية السلبيات بالمقارنة مع الهدف الجلي.

والوصول إلى الهدف يحتاج إلى وسائل مختلفة، وهنا لا بد أن يفرق بين الهدف والوسيلة، وأن يتنبه حتى لا تطغى الوسيلة على الهدف، فيفقد عنصر التميز، والإسلام لا يقبل إلا الهدف السوي والوسيلة السوية.

*** الهدف**

إن تخريج عامل في قلبه وعقله وجوارحه كتاب الله وسنة رسوله ﷺ، مدعومًا بالتاريخ الإسلامي لسيرة النبي ﷺ والسلف الصالح، وعلى اطلاع بالوقائع التاريخية كفيل بأن يبين للطلاب أن الإسلام دين واقعي ومثالي، وليس دينًا نظريًا فقط أو خياليًا.

*** المسلم خلوق**

الأخلاق هي مفتاح التقدم العلمي والرقي الحضاري، يقول ابن القيم: «الدين كله خلق، من زاد عليك في الخلق، زاد عليك في الدين».

*** العلم قبل العمل**

المسلم يتعلم ثم يعمل بذلك العلم ليثبت ويستقر، قال الله تعالى: ﴿فاعلم أنه لا إله إلا الله واستغفر لذنبك﴾ (سورة محمد الآية ١٩). ويقول ابن تيمية: «العلم بلا عمل كالشجرة بلا ثمر».

والإسلام ما هو إلا أنماط سلوكية وفق إرشادات ربانية ميسرة التطبيق وفورية النتائج.

*** المسلم منتج**

إن المقصد الأساسي من التربية الإسلامية هو إعداد إنسان منتج يعمر الأرض وفق سنن الله عز وجل، دون حدوث تقلصات في العملية الإنتاجية، وفي هذه التربية جهاز صيانة للفرد عند حدوث العطب النفسي، فيحصل بإذن الله على إنسان يعمل بكامل طاقته الإنتاجية، ويعرف كيف يستخدم نفسه وكيف يعالجها لتنشر الخير، فالإسلام في حقيقته عبارة عن «نشر الخير في كل زمان ومكان».

*** الأولويات**

يعد تنظيم العقل والأفكار أحد مصادر القوة في الطاقة الفكرية، فالعقل المنتظم حسب الأولويات يمد الإنسان برؤية واضحة نحو الهدف، ثم يتبعها بخطوات مستقيمة ثابتة بإذن الله تعالى.

**الأهداف العامة للمنهج**

* أن يقبل الطالب على المعلومة ثم يطبقها متعة واقتناعًا ثم تدريبًا ليكون لها واقع ملموس في أسلوب فكره ومنهج حياته.

* تنمية القدرة لدى الطالب على التفكير المنظم ومعرفة أولويات الحياة بتحديد الأهداف والوسائل والتفرقة بينهما.

* تدريب الطالب على الأسلوب المنهجي العلمي في التفكير عند اتخاذ القرار.

* إعداد طالب يعتمد على ذاته بعد الله عز وجل

> يتطلب منهج الرؤية التربوي - خلاف المناهج الأخرى - إعداد معلم قدوة ، وهذا يعني الاهتمام بمعايير اختيار المعلم ، وطريقة إعداده وتأهيله وأسلوب تقويمه ، وهذا يتطلب معهدًا تدريبيًا



وقادر على تحمل المسؤولية تجاه نفسه والآخرين.

* تدريب الطالب على تخطي السلبيات والعوائق الداخلية والخارجية بتدريبه على فنون القيادة المختلفة:

فن قيادة الذات - فن قيادة الإنسان الآخر - فن قيادة الموقف.

* تنمية القدرة لديه على التعامل مع العلاقات المحيطة بتعليمه وتدريبه على فنون التعامل معها بفعالية وإتقان.

* تنمية القدرة لديه على ممارسة أدوار مختلفة في فريق العمل بإتقان بتعليمه وتدريبه على أسس ومهارات العمل الجماعي الناجح.

* تدريب الطالب على فنون الاتصال الفكري الفعال مع الآخرين من خلال الأساليب التربوية.

* تدريب الطالب على عرض أفكاره بوضوح ومنطقية وترتيب باستخدام الأسلوب المناسب.

* احترام ذاتية الطالب وتدريبه على إبداء رأيه واحترام الرأي المخالف وطرق التعامل معه علمًا وتدريبًا عمليًا.

* تدريبه على أساليب وفنون الحوار الناجح وطرق الإقناع والتأثير وفنون اللياقة الحضارية.

* تنمية مهارات التفكير الابتكاري وتنمية الإبداع لدى الطالب.

* تربية الطالب على سلامة القلب ليكون طبيبًا ماهرًا مع نفسه ومع دوائره الاتصالية المحيطة لتكون أكثر فعالية ونجاحًا.

**خصائص منهج الرؤية التربوي**

*** هويته:**

منهج تربوي سلوكي قائم على أساس ديننا الحنيف، وهو عبارة عن تدريبات سلوكية لإرشادات ربانية سهلة التطبيق وفورية النتائج.

*** هدفه:**

يعرف الجميع ضرورة وجود المناهج التربوية السلوكية لتوازن العملية التعليمية، وللاستفادة المثلى من العلوم التجريبية بواقع ملموس في حياة الطالب وسلوكياته وعلاقاته وتعاملاته وإنتاجيته، وذلك عن طريق توازن كفتي التربية والتعليم.

**مصادره:**

منهج رؤية مبني على مبادئ سوية ثابتة لا تقبل الخلل ولا الزلل، وعلى مبادئ محلية مناسبة لجميع أنواع الفئات والشرائح، ويعود ذلك إلى أنها مبادئ من صنع الخالق - كتاب الله وسنة رسوله ﷺ - وليست من صنع الخلق - البشر - قابلة للتجربة والصواب

والخطأ.

*** عمره الزمني:**

تجربة منهجية واقعية استغرق العمل فيها سنوات من الإعداد والتأليف والممارسة والتعديل ثم التقويم.

- التحضير والإعداد: سنوات طوال (تبلغ الثلاثين عامًا ونيفًا).

- التطبيق التجريبي والتقويم: ١١ عامًا (من عام ١٩٩٠م).

- التطبيق المدرسي: ٥ أعوام (بدأت منذ العام الدراسي ٩٦ ـ ١٩٩٧م) والتقويم ما زال مستمرًا.

*** طريقة إعداده وتأليفه:**

كان إعداد المنهج وتأليفه وتصحيحه عبر التطبيق التجريبي الواقعي بتدريسه لشرائح وفئات متنوعة ثقافيًا وعمريًا ونوعيًا وبيئيًا. واستغرق العمل سنوات من الإعداد والتأليف والممارسة العملية والواقعية مع المتعلم للتعديل والتقييم ثم التقويم، والتي من خلالها تم إعداد المعلم القدوة لهذا المنهج ليقوم بالتطبيق التجريبي الواقعي على مراحل العمر المختلفة من رياض الأطفال إلى المرحلة الجامعية، وذلك قبل تطبيقه الفعلي في مدرسة الرؤية الثنائية اللغة، وذلك ليستكمل المنهج عملية الممارسة والتبسيط بحسب نوع واختلاف الفئات، وما يتبعه من تقييم وتقويم لتأسيس المنهج المدرسي المبسط المحقق لأهداف المناهج التربوية، وما زال التقويم مستمرًا بإذن الله تعالى.

*** المعلم القدوة:**

يتطلب منهج الرؤية التربوي ـ خلاف المناهج الأخرى ـ إعداد معلم قدوة، وهذا يعني الاهتمام بمعايير اختيار المعلم، وطريقة إعداده وتأهيله وأسلوب تقويمه، وهذا يتطلب معهدًا تدريبيًا.

**نظام تطبيق «رؤية لمنهج تربوي اجتماعي ثقافي إسلامي»**

تم وضع هذا المنهج كأساس تربوي منهجي في مدارس الرؤية الثنائية اللغة، ويطبق بنظام «الوحدة التربوية الشاملة» التي تتضمن عناصر العملية التربوية الثلاث: (الطالب ـ المدرسة ـ الأسرة)، والهدف من تغطية هذه العناصر من خلال المنهج هو إحداث التغيير السلوكي المطلوب لتهيئة الطالب نفسيًا وإعداده كفرد سوي إيجابي مبدع يستطيع أن يوجه قواه النفسية نحو الإيجاب من العمران النفسي، ليتكون منه فرد منتج بكامل طاقته الإنتاجية مستثمرًا علومه التجريبية نحو الإيجاب من العمران الأرضي ضمن فريق عمل منسجم ومتجانس في هذا المجتمع، مساهمًا في دفع عجلة الحضارة إلى الأمام بإذن من الله تعالى عن طريق توازن كفتي التربية والتعليم.

**العنصر الأول: الطالب**

لتحقيق المطلوب يطبق التالي فيما يتعلق بالطالب:

**أولاً:** (تعلم الدين ليكون الإسلام منهج فكر وأسلوب حياة).

تعلم الدين وفهمه فهمًا صحيحًا ليسهل من بعده التدريب عليه، ثم العمل به وذلك بالعناية الخاصة



بتلاوة القرآن الكريم وحفظه مجودًا وتدبر معانيه السامية مع الاهتمام بالتربية الإسلامية وبعلوم القرآن المختلفة التي يحتاج إليها طالب العلم في حياته العملية كالفقه والتفسير والعقيدة.

**ثانيًا:** بعد فهم الدين تكون مرحلة التعلم والتدريب عليه للعمل وفق مساره وذلك عن طريق:

* تدريس المنهج السلوكي التربوي «رؤية لمنهج تربوي اجتماعي ثقافي إسلامي» (لجميع المراحل من الروضة (تمهيدي) إلى الثانوية) بمعدل لا يقل عن حصتين أسبوعيًا لجميع المراحل كل بحسب ما يناسبه من أسلوب ووسيلة، بجميع أجزائه بالترتيب لأن منهج «رؤية لمنهج تربوي اجتماعي ثقافي إسلامي» بعد تجربته عمليًا لا تكتمل نتائجه في تغيير السلوكيات، إلا عن طريق تدريسه بترتيب بحسب الأولويات.

* تطبيق منظومة الأسابيع لكل جزئية من المنهج على جميع عناصر المدرسة، فأحداث المدرسة جميعها تطبق شعار هذا الأسبوع بحسب الخطة الدراسية لرؤية لمنهج تربوي سواء (للأنشطة - طابور الصباح - المسابقات - المهرجانات...إلخ) مع توثيقها في كتاب «الأنشطة الخاصة بترسيخ جزئيات «رؤية لمنهج تربوي».

* لكي تسير العملية التربوية بالنسبة للطالب بتناسق مبتعدة عن التناقضات، فالعلم بأنواعه يوظف لترسيخ مفاهيم المنهج السلوكي التربوي فتخدم العلم وترسخ السلوكيات التربوية، فالمحصلة النهائية توظيف هذا العلم واقعيًا في الحياة العملية بطريقة إيجابية متقنة.

**ثالثًا:** إعداد الفرد المسلم لمواجهة تحديات العصر في عالم سريع التغير يتطلب الاهتمام بالمناهج الدراسية المختلفة كاللغة العربية بفروعها واللغة الإنجليزية بفروعها ومادة الرياضيات والعلوم بفروعها والاجتماعيات مع الاهتمام الخاص بالأنشطة المصاحبة لتدريبهم على المهارات المختلفة من خلال تنمية الهوايات والمواهب.

**العنصر الثاني: المدرسة**

منهج سليم دون معلم قدوة لا يؤدي إلى النتائج المرجوة من الطالب، فلا بد من إعداد عناصر المدرسة (الإدارة - المعلم - جميع العاملين) كقدوة بالنسبة للطالب وذلك عن طريق:

**لا يكتفي المعلم بشرح مفاهيم وتقديم المعلومات المختلفة للطالب، بل يتعداه إلى التدريب على تطبيقها عمليًا، وذلك بأساليب متميزة إبداعية ممتعة لتقترن المعلومة ثم التدريب العملي السلوكي مع المتعلم لتصبح راسخة في الأذهان والنفوس وتكون جزءًا من سلوكه اليومي**

* إعداد عناصر المدرسة جميعها بدورات تدريبية وتثقيفية مستمرة لأجزاء المنهج التربوي السلوكي «رؤية لمنهج تربوي اجتماعي ثقافي إسلامي»، مع تقويمهم بامتحانات ومكافأة، وتشجيع مجتازي هذه الدورات بنجاح، وذلك لإعداد المعلم القدوة والارتقاء بمستوى أدائه وإبداعه أكاديميًا وتربويًا.

* تطبيق ما تعلموه من هذه الدورات السابقة من خلال جميع عناصر المدرسة كقدوة، وكذلك توظيف هذه الدورات عمليًا عن طريق تقويم السلوكيات السلبية لدى الطلبة وترسيخ الإيجابي منها.

* تطبيق مفاهيم وجزئيات «رؤية لمنهج تربوي» وظيفيًا من خلال جميع المواد والمناهج الدراسية سواء التربية الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والعلوم، والرياضيات، وغيرها من المواد بمنظومة الأسابيع، وذلك بحسب الخطة الدراسة لـ«رؤية لمنهج» من قبل معلمي هذه المناهج، حتى يشعر الطالب بوحدة النظام التربوي ونخفف من حدة التناقضات التي يتعرض لها هذا الطالب، ليكون لهذا المعلم مدلول ملموس في حياة الفرد وخلقه وسلوكياته وعلاقاته.

**العنصر الثالث: الأسرة**

تحت شعار مدرسة بلا أسوار وحتى

يخفف من حدة التناقضات التي يتعرض إليها الطلاب، لا بد أن تتعاون المدرسة والأسرة معًا لاستكمال تحقيق رسالة المدرسة، فلا يكفي التطبيق على عنصري الطالب والمدرسة لأننا نكون قد أغفلنا العنصر الثالث من العملية التربوية في نظام الوحدة التربوية الشاملة ألا وهي الأسرة، ويطبق مع هذا العنصر التالي:

* مشاركة أولياء الأمور في دورات «برؤية لمنهج تربوي اجتماعي ثقافي» وهو المنهج الذي يطبق على أبنائهم.

* إرسال رسائل تربوية بشعار الأسبوع لأي جزئية من المنهج السلوكي التربوي «رؤية لمنهج تربوي»، ونبذة قصيرة عنه لإتمام واستكمال نظام الوحدة التربوية الشاملة.

* توفير كتب وأشرطة سمعية بجزئية شعار هذا الأسبوع من منهج السلوك التربوي وإرسال نشرة خاصة بها.

* متابعة أولياء الأمور من خلال نتائج الأبناء وتجارب طلبة المدرسة في مدى تطبيقهم لأجزاء المنهج ومفاهيمه السلوكية، ومدى التغيير السلوكي الذي حدث لأبنائهم، وذلك من خلال اللقاءات والاجتماعات والاستبانات المختلفة لأولياء الأمور من خلال معلم منهج الرؤية ومكتب الخدمة الاجتماعية مع توثيقها من قبل المكتب في كتاب خاص بالنتائج والتجارب الواقعية لأولياء أمور الطلبة.

إن «رؤية لمنهج تربوي» يعتمد بشكل مباشر في إيصاله إلى أبنائنا الطلبة على المعلم التربوي المؤهل القادر على عرض مفاهيم المنهج بيسر وسهولة وتشويق إلى هؤلاء الطلبة على اختلاف فئاتهم العمرية، وذلك لإحداث التغيير الإدراكي ثم السلوكي الإيجابي بإذن الله تعالى.

لذلك فسياسة قسم الرؤية أكثر ما تركز على إعداد معلمي الرؤية في ضوء الخطوات التالية:

**خطوات اختيار وتأهيل معلم «رؤية لمنهج تربوي اجتماعي ثقافي إسلامي»**

توصيل مفاهيم ومعلومات المنهج التربوي السلوكي «رؤية لمنهج تربوي اجتماعي ثقافي إسلامي» وفق خصائص المنهج يتطلب معلمًا تربويًا مؤهلاً ذا معايير ومتطلبات خاصة

- لأن منهجًا سليمًا دون معلم قدوة مؤهل لا يؤدي إلى النتائج المرجوة على الوجه المطلوب، لذلك فسياسة منهج الرؤية التربوية السلوكي أكثر ما تركز على إعداد معلمي الرؤية، فبعد اجتياز مراحل عديدة لتأهيل معلم الرؤية مثل متطلبات المقابلة الشخصية، هناك مراحل أخرى لاحقة لكننا سنركز هنا على مرحلة الإعداد والتأهيل فقط لمعلم الرؤية.

**أولاً: اجتياز المقابلة الشخصية**: وذلك لقياس مدى توافر الأمور التالية:

* **المظهر العام**: ونعني به الالتزام باللباس

## هل هناك تجارب عالمية لمنهج رؤية تربوية؟

بداية كان تطبيق المنهج في دولة الكويت، وذلك عن طريق مدرسة الرؤية ثنائية اللغة، وتم إنشاء مدرسة مؤخرًا في جمهورية مصر العربية تسمى مدرسة الحياة، وهي مدرسة ذات نظام أمريكي، وتعد مادة الرؤية مادة أساسية تعطى وتدرس من المراحل المدرسية الأولى (مرحلة رياض الأطفال) والمراحل التي تليها، ويتبع في هذه المدرسة أهداف وفلسفة منهج رؤية تربوية لمؤلفته ومعدته الأستاذة «نسيبة عبدالعزيز العلي المطوع».

وهناك مدارس للدكتور حسان حتحوت تبنت هذا المنهج التربوي وأدخلته في مكتباتها المدرسية وأنشأت لجنة تربوية مختصة في تدريس وتوصيل هذا المنهج التربوي إلى طلبة هذه المدارس، وهناك مدارس في إنجلترا تبنت هذا المنهج في مدارسها، وهناك الكثير من الجهات الداخلية (داخل دولة الكويت) والخارجية (خارج دولة الكويت) أحبت روح هذا الطرح التربوي المتميز وفلسفته وأهدافه، فارتأت الاطلاع عليه وتجربته. ويأمل القائمون على هذا المنهج التعاون مع جميع الجهات بعد التوثيق لكل ما يحويه منهج رؤية تربوية، ووضع صورة متكاملة لما نتمنى أن يكون عليه حاضرًا ومستقبلاً.



الشرعي، ومدى تمتعه باللياقة الصحية والنفسية.

* **الخلفية العلمية والشرعية:** أي أن يمتلك حصيلة علمية أساسها:

- حفظ ما تيسر من القرآن الكريم والأحاديث الشريفة.
- إلمام بالأمور الشرعية.
- ألا يقل المستوى الأكاديمي عن المرحلة الثانوية (يفضل حملة الشهادة الجامعية)
- لديه الخبرة السابقة في التدريس (ويفضل خبرة تدريس مرحلة رياض الأطفال).

* **المقومات الشخصية:**

- يمتلك رؤية واضحة لهدفه المنشود.
- يمتلك القدرة على الإبداع.
- لديه الرغبة في تطوير ذاته نحو الأفضل
- لديه القدرة على استخدام أساليب ووسائل تربوية تتناسب مع المرحلة العمرية التي يتعامل معها.
- يمتلك الحماس والرغبة الشديدة في تدريس «منهج الرؤية».

**ثانيًا: مرحلة الإعداد والتأهيل:**

بعد اجتياز المقابلة الشخصية، ينبغي لمعلم الرؤية تحت التدريب الآتي:

- دراسة أجزاء رؤية لمنهج تربوي دراسة علمية دقيقة وسماع المحاضرة ليقدم في كل جزء منها امتحانًا تحريريًا (علم + اختبار).
- حضور دروس علمية لمعلمي الرؤية الآخرين ليتعرف على أساليب وطرق التدريس المتبعة بتنوع مساحاتهم الإبداعية في العطاء واختلاف نوعية المعلومات بكل جزئية من أجزاء المنهج كتدريب على المستوى الأفقي (بين المعلم والمعلم) للحصول على أكبر قدر من الخبرة في طرق وأساليب التوصيل.
- تقديم دروس نموذجية في أحد مواضيع المنهج وعرضها عمليًا (تدريس تدريبي).

وهنا يتم تحديد مدى كفاءة وأهلية المعلم في تدريس المنهج.

**ثالثًا: مرحلة التدريس الفعلي:**

إن ما يميز منهج «الرؤية» اتباعه أساليب ووسائل تربوية إبداعية متنوعة. وقد قامت الأستاذة هدى سعود الصالح، بإعداد دليل معلمي منهج الرؤية، وهو عبارة عن الأهداف المرحلية المطلوب تحقيقها للوصول إلى الهدف الرئيس، وترك المجال مفتوحًا للمساحات الإبداعية التي منّ الله تعالى بها على معلمي الرؤية في الأساليب والوسائل التربوية المطلوبة والمناسبة لكل مرحلة عمرية لتحقيق تلك الأهداف.

بحيث يشترط في تلك الأساليب:

* اعتمادها على أساليب التعلم اللعبي.
* استخدام أساليب التعلم التعاوني.
* استخدام أساليب تحفز المهارات العقلية العليا (الاستنتاج والتحليل) والابتعاد تمامًا عن أساليب التلقين والإلقاء المباشر، إذ يهدف إلى استخراج المعلومة من ذات الطالب ليحدث أكبر قدر ممكن من التغيير الإدراكي الذي يتبعه بإذن الله تعالى التغيير السلوكي.

**رابعًا: مرحلة التوثيق العملي:**

وهي مرحلة تتزامن مع المرحلة السابقة، إذ ينبغي أن يحرص معلم الرؤية على توثيق جميع الأمور التالية:

* الدروس العلمية العملية.
* الوسائل والأساليب التربوية.
* تجارب الطلبة وتطبيقاتهم الواقعية.
* أوراق العمل وأوراق التقويم.

وحرصًا على تطوير أداء معلمي الرؤية للوصول معهم إلى المستوى التربوي

المطلوب، تم إعداد نموذج «تقويم أداء معلم منهج الرؤية» ليعرف كل معلم مستوى أدائه ويتعرف على النواحي الإيجابية فيبرزها ويدعمها، ونواحي القصور فيتداركها للوصول إلى المستوى المنشود.

[علم + اختبار تحريري + تدريب أفقي (على طرق وأساليب تدريس المنهج) + تدريس تدريبي + تدريس متقن + متابعة + تحفيز وتقويم مستمر (لمفاهيم المنهج) = معلم الرؤية التربوية القدوة بإذن الله تعالى].

**طريقة التدريس:**

لا يكتفي المعلم بشرح مفاهيم وتقديم المعلومات المختلفة للطالب، بل يتعداه إلى التدريب على تطبيقها عمليًا، وذلك بأساليب متميزة إبداعية ممتعة لتقترن المعلومة ثم التدريب العملي السلوكي مع المتعلم لتصبح راسخة في الأذهان والنفوس وتكون جزءًا من سلوكه اليومي.



ويعتمد تدريس المنهاج على أسلوب التدريس عن طريق اللعب والأنشطة المصاحبة للدرس، ودروس تدريبية على المهارات العقلية العليا بأساليب مبدعة تعتمد على المشاركة والتحليل والاستنتاج الذي ينمي التفكير الإبداعي، وذلك ليجد الطالب متعة في الإقبال على فهم المادة واستيعابها، ومن ثم تطبيقها والالتزام بتلك المفاهيم في حياته العملية اليومية لتصبح جزءًا من سلوكه.

وهي مادة إلزامية لجميع طلبة المدرسة بدءًا من الصف الأول الابتدائي إلى نهاية المرحلة الثانوية، أما مرحلة الرياض فإنها تدرس وترسخ كذلك ضمن الخبرات التي تقدم لأطفال هذه المرحلة على مدى العام الدراسي.

**مكان التدريس:**

ومن الأسس الهامة التي تدخل ضمن عناصر المنهج الرئيسة لضمان نجاحه تدريس الطلبة عمليًا في مختبر سلوكي تربوي بعيدًا عن أجواء الصف الدراسي التقليدي، وتطلق على هذا المختبر في مدرسة الرؤية «قاعدة صناعة المستقبل».

يتم تدريب الطلبة على مفاهيم المنهج عمليًا تحت إشراف معلم الرؤية بطريقة منهجية عملية مدروسة أثمرت نتائج طيبة منذ أن تم إنشاء المدرسة قبل أربع سنوات.

يدرب الطلبة من جانب أخر على مهارات القيادة «قيادة الذات وقيادة الإنسان الآخر، وقيادة الموقف» بإخضاعهم لمواقف عملية حياتية كل بحسب مرحلته العمرية، تطلق المجال لإبداعات الطلبة وقدراتهم في معالجة هذه المواقف ضمن أطر محددة خاضعة لكتاب الله وسنة رسوله ﷺ إلى جانب الكثير من الأهداف الأخرى.

ولإحداث التغيير السلوكي المطلوب لا بد من تصنيف هذا المختبر التربوي السلوكي وفق معايير عالية الجودة توفر الجو التربوي المناسب (الإضاءة - المقاعد - الأثاث - الوسائل التربوية...) ويضم المبنى المدرسي أربعة مختبرات اثنين منها للطالبات واثنين منها للطلاب.

**الأجزاء السبعة لمنهج «رؤية» التربوي الاجتماعي الثقافي الإسلامي:**

يتكون المنهج من سبعة أجزاء منظمة في أولويات كالتالي:

* الجزء الأول «الأصول النفسية»

وهي رؤوس الأموال التي لا بد أن تغرس في ذات الإنسان متمثلة بزخم هائل يستطيع قائد هذه الشركة - بمشيئة الله - أن يواجه قواه النفسية نحو الإيجاب من العمران النفسي (عمران الذات).

وفي هذا الجزء صدرت ستة كتب تحت عناوين:

« ١- التقوى: تعال نستثمر التقوى، ٢- الأخوة، ٣- الرحمة، ٤- الإيثار، ٥- العفو، ٦- الجرأة» وقد صاحب كل كتاب من هذه الكتب مجموعة من شرائط الفيديو الإيضاحية.

* الجزء الثاني «الحقوق الاجتماعية»

هي ضريبة الاجتماع بالإنسان الآخر، والتي تمثل مصاريف الشركة إثر ممارسة عملها في المجتمع، لتجني بعد ذلك الربحية الموعودة (عمران العلائق الإنسانية من خلال فريق العمل).

وفي هذا الشأن صدرت ثلاثة كتب بعناوين:

«١- حق الوالدين، ٢- حق الأرحام، حق الجار، حق المعلم، ٣- حق الصاحب، حق الكبير».

وصاحب الكتب المذكورة عدد من الأشرطة السمعية.

* الجزء الثالث «الآداب الاجتماعية»

هي اللياقة الحضارية للعامل في إطار هذا الدين، والتي تمثل الصياغة الجمالية للعلاقات المظهرية بين الإنسان وأخيه الإنسان، وصدر في هذا الشأن كتاب «اللياقة الحضارية» والبومه السمعي «لياقة ولباقة» سعة ١٤ شريطًا.

* الجزء الرابع «الأساليب والوسائل التربوية»

إن الاختلاف بين البشر شيء لا بد منه لأسباب كثيرة، وفي هذا الدين نتعلم تقنية غزو العقول والسياحة الفكرية، مبتعدين عن الجدال والمراء، مستخدمين أساليب ووسائل تربوية مستمدة من كتاب الله وسنة رسوله ﷺ لا تعرف الخلل ولا الزلل، حتى تكون هذه العقول منسجمة متعاونة تستفيد من القدرات المختلفة بحسب القانون النبوي: «كل ميسر لما خلق له». وفي هذا القسم من المنهج نتعلم الحقيقة التربوية «نحن لا نملك عقول الآخرين ولكن نملك الطرق على باب العقول فقط، وبلباقة تناسب صاحب الدار مبتعدين عن ألم المطرقة في الطرق».

وفي هذا الجزء، صدرت عدة عناوين مصحوبة بعدة شرائط سمعية مثل: «الأساليب التربوية - الوسائل التربوية - القدوة وإحياء الضمير - الموعظة: لغة القلوب - النصيحة: لغة العقول».

* الجزء الخامس «مستحقات طالب العلم»

لم ينل العلم شرفًا في التاريخ ومنزلة أعلى من منزلته في الدين الحق، ولكن لطالب العلم مستحقات علينا أن نوفرها له وهي كثيرة، ومن اهمها تعليمه المنهجية العلمية في التفكير ومن ثم عوائق التفكير، والاستعدادات الفطرية لطالب العلم، وحفظ المعلومات وأثر التعليم في الصغر، ومجاهدة النفس، وترويح النفس والصحة النفسية لطالب العلم.

* الجزء السادس «أمراض القلوب»

إن مقومات القوة في هذا الدين تنبثق من ذاتيته، ومن الأصول التي يبثها ديننا الحق، ولأن القلب السليم هو جوهر العملية الإنتاجية، لذا فهذا الدين يعلمنا كيف نصلح العطب عند حدوثه سواء كان العطب في الذات نفسها أو في الذوات الأخرى، ودون هذه الصحة القلبية يخرج الإنسان عن المنتج الصحي النقي اللازم لعمران الأرض.

يقول الله تعالى: ﴿ يوم لا ينفع مال ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم ﴾. وقد صدر في هذا الجزء كتاب «أمراض القلوب» وشمل عدة كتب مثل: «الحقد بين جناحي الغضب والحسد»، وكتاب «العجب باب للكبر»، والعديد من الكتب والألبومات السمعية

■ ومن الأسس الهامة التي تدخل ضمن عناصر المنهج الرئيسة لضمان نجاحه تدريس الطلبة عمليًا في مختبر سلوكي تربوي بعيدًا عن أجواء الصف الدراسي التقليدي ، وتطلق على هذا المختبر في مدرسة الرؤية «قاعدة صناعة المستقبل ■

لأمراض القلوب الأخرى مثل: الرياء ـ الهوى ـ سوء الظن ـ الشح ـ الغرور ـ حب الدنيا.

وهناك المزيد من الإصدارات المقروءة والسمعية تحت الطبع.

*** الجزء السابع «علامات في الطريق»**

بعد النضج التربوي في هذه الذات التي تمثل محور اهتمام المنهج، وبعد الانتهاء من الأجزاء الستة للمنهج، يحتاج الطالب وهو يسير إلى الهدف المنشود إلى علامات في الطريق ترشده في حال الارتباك. وفي هذا الجزء صدر كتاب «علامات في الطريق» في عدة أجزاء، بالإضافة إلى البوم «كن صبورًا»، والبوم «كن شكورًا»، والبوم «كن متوكلاً»، والبوم «كن راضيًا»، والبوم «كن متيقنًا»، وكلها البومات سمعية وفي عدة أجزاء. كذلك صدرت عدة كتب في هذا الجزء تحت عناوين: «كن راضيًا يرضى الله عنك» في جزأين، وكتاب «كن متيقنًا»، وهناك المزيد من الإصدارات المقروءة والمسموعة تحت الطبع.



**أساليب الطرح في منهج الرؤية التربوي**

تميز أسلوب طرح المنهج بمميزات عديدة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر التالي:

* اختيار المعلومة المناسبة لإحداث التغيير الإدراكي ثم السلوكي في الطالب بحسب الفئة العمرية.

* اختيار الأسلوب المناسب لإيصال المعلومة بحسب كل فئة عمرية نوعية (طالب ـ طالبة) ثقافية وبيئية اجتماعية.

مثال: معلومة حق الوالدين واختيار الأسلوب والوسيلة المناسبة لإيصالها بحسب البيئة الاجتماعية، فقد قدمت بأسلوبين مختلفين أسلوب يناسب بيئة سوية اجتماعية وآخر لبيئة ذات مشاكل خاصة، كلاهما بفضل الله تعالى أعطى نتائج وتغيرات سلوكية إيجابية بشهادة مطبقي المنهج وأولياء الأمور والتربويين.

* اعتماد الأسلوب المناسب لفطرة الإنسان على حب الفوز والنجاح والحصول على الربحية المحسوسة المتمثل في أسلوب طرح العوائد والربحيات العاجلة والآجلة لكل مفهوم والتي تمس ذواتهم بحسب اختلاف فئاتهم وتنوعها.

* إدراك أن الوسيلة المثلى لإحداث التغيير الإدراكي ثم السلوكي السريع هو التعلم والتدريب المقرون بالمتعة والمتمثل في أسلوب التعلم اللعبي والمشاركة مع المتعلم، فالتعليم في مدرسة الرؤية متعة.

* استخدام أسلوب التعلم التعاوني ـ لأن من أهداف المنهج تدريب الطالب على فنون التعامل مع العلاقات المحيطة وعلى مهارات العمل الجماعي الناجح.

* بالأولويات: عرض المعلومات وفق تسلسل منطقي كأولويات مرتبة ترتيبًا منطقيًا لإحداث التغيير الإدراكي العقلي ـ بسرعة وبقوة محفزتين لتغييرات سلوكية ثابتة ومستمرة بإذن الله تعالى.

* التغيير الإدراكي، ولا بد أن يكون مقرونًا بتغيير سلوكي منشود لدى الملتقى تحت مظلة القانون القرآني ﴿فاعلم أنه لا إله إلا الله واستغفر لذنبك﴾ والتي انبثقت منه قاعدة المنهج العلمية التدريبية في إحداث التغيير الإدراكي ثم السلوكي التي مفادها:

علم + تدريب عملي مع المتعلم + ممارسة تطبيقية = تطبيق منتج متقن




### خلاوي دارفور

# حجرات الطوب تصدّ حملات التبشير!

حمدي الحسيني . مصر

**طغى الصراع المسلح بين المتمردين والحكومة السودانية في إقليم دارفور على باقي أوجه الحياة الثقافية والاجتماعية في الإقليم الذي يُعد أحد أهم أقاليم السودان، حيث عرف في الماضي بأنه «موطن الفقهاء والطعام» نظرًا لكثرة عدد حفاظ القرآن الكريم وخصوبة الأرض التي تنتج مختلف المحاصيل الزراعية، في مقدمتها الذرة والقمح، بجانب الثروة الحيوانية الضخمة، ويعتبر إقليم دارفور الواقع في غرب السودان هو البوابة الحقيقية لدخول الإسلام وانتشاره في إفريقيا خصوصًا أن الحقيقة التي ربما تغيب في زحمة الصراع الجاري، أن سكان الإقليم البالغ عددهم حوالي ٧ ملايين نسمة جميعهم من المسلمين.**

وينقسم إقليم دارفور إلى ثلاث ولايات: الأولى في الشمال بالقرب من الحدود الليبية وعاصمته مدينة الفاشر، والثانية في الجنوب بالقرب من بحر الغزال وإفريقيا الوسطى وعاصمتها مدينة نيالا، أما الولاية الثالثة فتقع في الغرب بمحاذاة الحدود التشادية وعاصمتها مدينة الجنينة، يتميز إقليم دارفور بالتنوع القبلي، حيث يعيش فيه نحو ٤٣ قبيلة رئيسة، بعضها يعود إلى أصول عربية منها: الرزيقات، وبني هلبة، والمحاميد. بينما يرجع بعضها الآخر إلى جذور إفريقية أشهرها: الفور، والزغاوة، والمسا ليت، والهوسا، والبرتي، والفلاتة، والبرقد.

كل أتباع هذه القبائل انصهروا جميعًا في بوتقة الإسلام منذ دخوله أطراف السودان على أيدي التجار العرب والمسلمين في القرن الثالث الهجري، وتميز إقليم دارفور بكثافة عدد خلاوي تحفيظ القرآن، كما اعتاد أهاليه إرسال أبنائهم لتلقي العلوم الدينية بالأزهر، حيث مازال يوجد هناك رواق يحمل اسم دارفور حتى الآن. ويرجع الفضل إلى الخلاوي في الحفاظ على العروبة والإسلام وسط مجتمع تتقاذفه أمواج الزنجية والمسيحية والوثنية، ويعاني التمزق بين لهجات قبلية وإثنية عديدة، فقد قامت تلك الخلاوي المكونة من حجرات ضيقة ذات الدور الواحد والمشيد أغلبها من الطوب اللبن بصد جميع محاولات التبشير (التنصير) التي استهدفت أهالي دارفور عبر عشرات السنين.

كان أول ظهور للخلاوي في السودان عمومًا في فترة حكم الشيخ «عجيب المانجلك» (١٥٧٠ - ١٦١١م)، كحل وسط لسيطرة تيارين دينيين على السودان في هذا الوقت، وهما علماء المذهب المالكي الذين يرفضون تعليم أو صلاة الصبية في المساجد، وشيوخ الصوفية الذين ينزعون إلى الاختلاء بالنفس مع الله بعيدًا عن الناس. وقد بنيت الخلاوي كبيوت ملحقة بالمساجد ومنعزلة عنها في بداية الأمر، ثم انتشرت في الأطراف على حواف القرى ملاصقة للنيل أو في بطن الجبل. ففي مدينة نيالا العاصمة التجارية لجنوب دارفور تنتشر الخلاوي بكثرة ليصل عددها إلى أكثر من ألف خلوة بعضها قديم والآخر مستحدث والبعض الآخر تطور إلى مجمع متكامل.

**زفة الأقران**

اعتاد مواطنو إقليم دارفور نمط حياة الفوه منذ دخولهم الإسلام طوعًا في القرن الثالث الهجري؛ فقد وجهوا جهودهم لحفظ القرآن

وتلاوته، واشتهروا بكثرة الحفاظ، ودأب سلاطينهم المتعاقبون على إقامة الخلاوي دليلاً على صلاحهم، والاحتفال من وقت إلى آخر بألف حافظ وحافظة للقرآن.

وتقام الخلاوي عادة بالجهود الذاتية أو يتولى أحد الأثرياء مهمة الإنفاق عليها، أو تعتمد على مساعدة رمزية من الجيران والقادرين. والنموذج على ذلك هي خلوة الشيخ موسى التي تعد أشهر وأكبر خلاوي نيالا، فهي تنقسم إلى قسمين: الأول خلوة خارجية مخصصة لاستقبال أبناء المدينة والأحياء المجاورة، أما القسم الثاني منها فهو خلوة داخلية مخصصة لاستقبال الطلاب المغتربين القادمين من البادية والقرى النائية، حيث يقيمون بشكل دائم داخل عنابر مخصصة لهذا الغرض، ويتولى الشيخ مسؤولية تحمل جميع نفقات طلاب القسمين حيث يعد التعليم في الخلوة مجانيًا تمامًا ما يشجع الآباء على إرسال أبنائهم لحفظ وتجويد القرآن.

ولا توجد مدد محددة للدراسة بالخلوة، وإن كانت تتراوح في الغالب بين ست وثماني سنوات منذ التحاق الطفل بها، وتقبل الطفل من سن الخامسة، ويحق لمن تجاوز هذه السن الالتحاق بها أيضًا، فقد يدخلها من تجاوز الخمسين (مثلاً) إذا كان راغبًا في حفظ كتاب الله. وعادة ما تسلم الأم ابنها للشيخ قائلة: «أدبه واضربه إن كذب يا مولانا»، وبعد قبول الشيخ له يسلمه «للعريف» وهو مساعده الذي يعلم الابن القراءة والكتابة، وبمجرد اعتماده على نفسه يعيد تسليمه للشيخ.

ويبدأ طلاب الخلاوي ـ عادة ـ بحفظ القرآن فإذا أتقنوه درسوا العربية وتبحروا في علومها وآدابها قبل أن يتفرغوا للعلوم الشرعية. وبعد أن يبلغ الطفل مرحلة «الشرافة» في القرآن (أي حفظ ربع القرآن وما فوق) يلبس ثيابًا جديدة، ويزين لوحه، ويخرج في زفة مع أقرانه ليطوف على أهله وجيرانه فرحًا بما أنجز، فيعطونه لشيخه كل بحسب سعته من المال. ويقوم نظام التحفيظ في الخلاوي على القراءات السبع المتواترة برواياتها المختلفة، وخصوصًا روايتي حفص عن عاصم وورش عن نافع. والأخيرة يعتقد عدد غير قليل من شيوخ الخلاوي أنها رواية أهل الجنة؛ لأن أهل المدينة المنورة يقرؤون بها.

**خلوة داخلية وخارجية**

يبدأ يوم الطلاب بخلوة الشيخ موسى الداخلية قبل صلاة الفجر، حيث يقرؤون بعد صلاة الفجر وفطور الصباح حتى العاشرة، وبعد الظهر يتم تصحيح الألواح ومراجعتها «العرضة» ثم يعاود الطلاب بعد صلاة العصر والمغرب القراءة حتى وقت النوم، ويستمر الكبار في القراءة ليلاً. وتعكس الأذكار الجماعية التي عادة ما يختم بها الطلاب صلواتهم بلغة ولهجة واحدة قدرة الخلوة على صهر الألسنة المتباينة في السودان في لسان واحد؛ باعتبار أن الخلوة هي البوتقة التي اجتمعت فيها المجتمعات المحلية المتباينة في ثقافتها ولغاتها وعاداتها وتقاليدها وعقائدها وقيمها. أما طلاب الخلوة العادية فيأتون من الثامنة صباحًا حتى صلاة الظهر، ثم يعودون للحفظ والقراءة حتى صلاة العصر، بعدها يعودون إلى بيوتهم استعدادًا ليوم جديد.



ولا يقتصر التعليم في الخلاوي على الذكور بل للإناث أيضًا نصيبهن، حيث خصص الشيخ موسى مقرًا أطلق عليه «دار اليافعات» لتحفيظ القرآن، ولا تشترط أية شروط للالتحاق بها، وتتولى فاطمة (ابنة الشيخ) الإشراف على الدار التي يصل عدد طالباتها إلى ١٠٠ طفلة بجانب ٣٠ سيدة وأم، حيث يمكن أن تذهب الأم وطفلتها إلى خلوة تحفيظ القرآن في الوقت نفسه. ويطلق على الطلاب الذين يدرسون في الخلاوي اسم «الحيران» تأثرًا بالبيئة السودانية؛ إذ إن «الحوار» هو ابن الناقة الذي يتعلق بها من مولده إلى فطامه، وهكذا يريد الآباء لأبنائهم في علاقتهم بمشايخهم، فهم يقرؤون كل يوم القرآن، ويلتفون في دائرة شبه كاملة تقطعها حصيرة الشيخ الذي يرد مصححًا أو مكملاً لتساؤل كل طفل في حضور ذهني فريد.

**الأبيض طاعة لأمير المؤمنين**

وعندما ينتهي «الحيران» من عرض ألواحهم يقومون بمسحها في مكان لا تدوسه الأقدام، والبعض يغسلها في حوض خاص ويتناول مياهها بغرض العلاج، خصوصًا أن الأحبار التي يكتبون بها مصنوعة من الصمغ وأعشاب محلية غير ضارة، وتوضع الألواح في مكان مرتفع تكريمًا لمكانتها، وهي من جملة الآداب التي يتعلمها طلاب الخلاوي، وتشمل احترامًا وتقديرًا خاصًا للشيخ وللكبير وتعاونًا رائعًا بين الطلاب في العمل، فمنهم من يحضر ماء الشراب، ومنهم من يتكفل بمياه الوضوء، ومنهم من يتولى تنظيف الخلوة من التراب.

ويرتدي طلاب الخلاوي الأبيض من الثياب طاعة لأمير المؤمنين عمر بن الخطاب، رضي الله عنه، الذي لم يكن يحب أن يرى قارئ القرآن إلا في ثوبه الأبيض.

ومن حق الشيخ على الطالب إذا أتى مجلسه أن يسلم على القوم ويخصه بالتحية دونهم، وأن يجلس أمامه، ولا يشير عنده برأي، ولا يغمز بعينيه، ولا يقول له قال فلان خلافًا لقوله، ولا يغتاب عنده أحدًا، ولا يعرض عن صحبته، فإنما شيخه كالنخلة، وعليه أن ينتظر أن يسقط منها شيء. ويساعد الطلاب شيخهم في مزرعته التي هي وقف للخلوة، وربما تمتد مساعدتهم إلى أهالي القرى المحيطة في روح من التعاون النادر.كما يتعاون الأهالي في التبرع للخلاوي سواء بالحليب أو بالقمح والذرة وغيرها، ما يعتبرونه صدقة جارية، وهم سعداء مقتنعون بجدوى عملهم، وقد

تصاعدت أهمية الخلاوي واشتعلت جذوتها في السنوات الأخيرة بعد قرار الرئيس السوداني عمر حسن البشير بمساواة خريجيها بحملة المؤهلات العليا لرد الاعتبار لحفظة القرآن الكريم بعدما لم تكن شهادتها تحظى بالاعتراف الرسمي

أوقف الشيخ موسى بعض الأملاك للإنفاق من ريعها على مجمع الخلاوي مدى الحياة.

**رد الاعتبار لحفظة القرآن**

ويكتسب شيخ الخلوة هالة وقدسية خاصة أسبغها عليه تفرغه وانقطاعه للقرآن وهجرانه الدنيا لتعليمه وتحفيظه، فإذا طلب الإبريق جاءه مملوءًا بالماء، وإذا طلب السراج جاءه مضاء. وهو ذو حيثية كبيرة بين أهل القرى المحيطة الذين يتوسمون فيه الصلاح والخير والعدل. وقد كان في الماضي يقوم بدور القاضي الذي يقضي بين المتنازعين، والمجير الذي يستجير به المظلوم والخائف. وتتناقل الناس روايات كثيرة عن مشايخ الخلاوي وكراماتهم التي تصاحبهم في الدنيا وحتى عند الوفاة، كما يقول «كويس آدم» ذو التسعة والثلاثين عامًا، والمعلم الأول في خلوة الشيخ موسى: «إن المحفظ يكون طالبًا، ثم بعد أن يتم حفظ القرآن الكريم وتفاسيره يكون أمام أمرين: إما أن يحصل على منحة من مصر أو السعودية لاستكمال دراسته في الأزهر أو جامعة أم القرى وإذا لم تتح له هذه الفرصة فليس أمامه سوى العمل في الخلوة نفسها أو في خلوة أخرى. وهناك من ينشئ خلوة لنفسه خاصة لو كان من سكان القرى البعيدة.

ويضيف آدم: «تصاعدت أهمية الخلاوي واشتعلت جذوتها في السنوات الأخيرة بعد قرار الرئيس السوداني عمر حسن البشير بمساواة خريجيها بحملة المؤهلات العليا لرد

الاعتبار لحفظة القرآن الكريم بعدما لم تكن شهادتها تحظى بالاعتراف الرسمي. كما أنشأ جامعة خاصة بالقرآن وعلومه تشترط بشكل أساسي أن يحفظ المتقدم لها القرآن كاملاً أو نصفه أو ثلثه». وعلى سبيل المثال ففي خلوة الشيخ موسى تم تطوير نظام التعليم بالخلوة فعند إنشائها بداية عام ١٩٧٠م كان الهدف تحفيظ القرآن وعلومه، ثم تطور الأمر إلى تعليم الفقه بفروعه المختلفة واللغة العربية وآدابها بجانب بعض العلوم الدنيوية، وفي عام ١٩٨٠م قرر الشيخ إنشاء مجمع معاهد أزهرية لتدريس المناهج التربوية بجانب علوم القرآن بهدف تأهيل طلاب الخلاوي لاستكمال الدراسة في مختلف الجامعات والمدارس، وتم تخريج ٩ دفعات تضم حوالي ٢٠٠ طالب، حتى الآن والمجمع في توسع وتطور مستمر.



ويكشف كويس آدم عن وجود مصاحف داخل مكتبة الخلوة كتبتها سيدات من أهالي نيالا، بعضها يزيد عمرها على أكثر من ١٥٠ عامًا، فضلاً عن مخطوطات أخرى نادرة في علوم مختلفة مازالت موجودة يطلع عليها طلاب الخلوة ويستفيدون من محتواها العلمي في دراستهم المختلفة.

والمشهد اللافت أن الكثير من تلاميذ الخلوة المبتدئين يفترشون الأرض ويرددون خلف معلمهم قصار السور، بينما يتعلمون الكتابة بالحفر على التراب بأصابعهم ويظلون على هذا الحال في العام الأول. بعدها ينتقلون إلى التعليم بالكتابة على الألواح الخشبية. وبالرغم من الفقر والظروف القاسية التي يواجهها طلاب الخلاوي فيبرز من بينهم نوابغ يستطيعون حفظ وتجويد القرآن وتلاوته بصوت عذب مؤثر في سن مبكرة

وربما كان طلاب خلاوي الشيخ موسى أكثر حظًا من غيرهم المقيمين في البادية والقرى النائية، حيث لا يجدون خلوة تؤويهم فيلجؤون إلى افتراش الرمال تحت ظل شجرة في البادية لتكون مقرًا لخلوتهم القرآنية، فمعظم الخلاوي المنتشرة في أنحاء دارفور تبنى من القش وجذوع الأشجار، وسعف النخيل، فلا هي تقي البرد، ولا تمنع حرارة الصيف الشديدة.

ويتكرر مشهد الخلاوي في طول دارفور وعرضها مع اختلافات بسيطة في الشكل والإمكانات، ففي المدن تكون الحال أفضل عن القرى والبوادي رغم حرص أبناء معظم القرى المحيطة على تزويد الخلاوي بالغلال والحبوب ومنتجات الألبان التي تصل إلى الخلوة كهدايا.

ولم تعطل الظروف المعقدة التي يعيشها أبناء دارفور حاليًا من نشاط الخلاوي، وقد كان لافتًا أن نجد في مختلف معسكرات اللاجئين الخلاوي هي المطلب الأساسي للمواطنين ليتمكن أبناؤهم وبناتهم من مواصلة حفظهم للقرآن، بل وجدنا في معسكر «أبو شوق» في مدينة الفاشر بشمال دارفور مسابقات حفظ القرآن تتم بين طلاب أكثر من ٥٠ خلوة صغيرة داخل المعسكر يقوم بالإشراف عليها بعض الجمعيات الخيرية المحلية، حيث اعتاد أبناء اللاجئين أن تظل خلاوي تحفيظ القرآن مرافقة لهم حتى في ظل الأوضاع الصعبة التي فرضت على ربع السكان أن يعيشوا بصفة مؤقتة في معسكرات اللاجئين!



# إرسال واستقبال فاكسات عبر ويندوز

منى الخضيري - الرياض

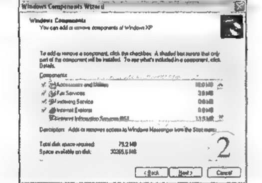
تستطيع إرسال واستقبال فاكس في منزلك وبدون شراء جهاز فاكس خاص أو حتى تركيب برنامج إضافي للفاكس كالذي تحدثنا عنه في أحد الأعداد السابقة. فنظام الويندوز يدعم خدمة إرسال واستقبال الفاكسات وطباعتها على طابعتك الخاصة. وسنتحدث اليوم عن هذه الطريقة التي ليست الوحيدة في هذا العمل.

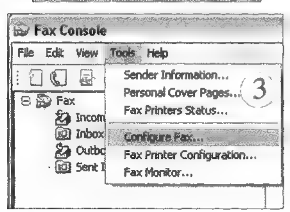
كل ما تحتاج إليه هو وجود دعم للفاكس في نظامك، وعند عدم توفر هذه الميزة الإضافية في النظام، نستطيع إضافتها عن طريق قرص الويندوز إكس بي الخاص بك. عند إدخال قرص ويندوز إكس بي نقوم بالنقر على زر التثبيت ثم نختار Install Optional Windows Components صورة رقم(١).

ونقوم بتحديد الفاكس وتثبيته ولن يستغرق ذلك وقتًا طويلاً صورة رقم(٢). الآن أصبح برنامج الفاكس موجودًا لدينا على النظام ونستطيع البدء باستخدامه وسنجده في قائمة ابدأ ومن ثم اختيار Accessories ثم Communicationsثم Fax Console. عند أول تشغيل للبرنامج سيطلب بعض المعلومات مثل البلد ورمز المنطقة التي تسكن بها وغيرها.

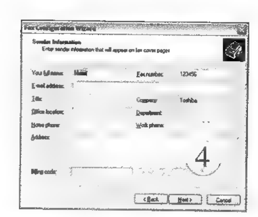
عند عدم ظهور هذه الرسالة نستطيع اختيارها من البرنامج من قائمة لتجهيز البرنامج للاستقبال والإرسال من قائمة Tools واختيارConfigure Fax صورة رقم(٣). وبعد إدخال بياناتك في الخانات المناسبة صورة رقم(٤) ننتقل إلى التالي ونحدد نوع المودم وتحديد الخيارات التالية لتمكين إرسال فاكس والخيار الذي يليه لتمكين استقبال فاكس، أما الخيارات التي تليها فهي لتحديد ما إذا كنت تريد استقبال الفاكس يدويًا بحيث توافق على أن يقوم البرنامج بالرد على الفاكس واستقباله أو أن يكون

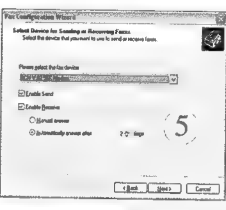


الاستقبال أوتوماتيكيًا بعد عدد من الرنات تقوم بتحديده حسب رغبتك صورة رقم(٥). بعد ذلك ستظهر لنا رسالة تطلب منا تحديد نوع الطابعة التي ستكون بمنزلة جهاز الفاكس، نقوم بتحديدها وتحديد ما إذا رغبنا بالاحتفاظ بنسخة من الفاكسات في مجلد تقوم أنت بتحديده صورة رقم(٦) .

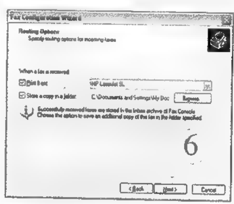




### إرسال فاكس

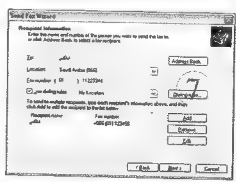
الآن نستطيع إرسال فاكس بكل سهولة، ويجب أن نراعي أن تكون خطوط الهاتف مباشرة. أما إذا كانت غير مباشرة ( سنترال داخلي) فنحدد الرمز الذي يمكن النظام من استخدام خط هاتفي.

نقوم بالنقر على إرسال فاكس Send Fax ثم ستظهر لنا رسالة تطلب منّا تحديد اسم مستلم الفاكس ورقمه، كذلك نستطيع إضافة أكثر من فاكس في الوقت نفسه ليتم الإرسال إليها جميعها صورة رقم(٧) بعدها سينتقل بنا المعالج إلى كتابة محتوى الفاكس، نكتب المحتوى وعنوان الرسالة، نستطيع اختيار نمط أو شكل معين للفاكس، وننقر على التالي صورة رقم(٨) . في الخطوة التي تليها، سيسألنا المعالج إذا ما أردنا إرسال الفاكس حالاً أو في وقت محدد نستطيع تحديده، وكذلك نختار أهمية الفاكس، بعدها ننقر على التالي ليبدأ المعالج بالاتصال و الإرسال صورة رقم(٩).



نستطيع الانتقال من الفقرة التي تليها إلى معالج كتابة الفاكس Review Fax الذي يمكننا من تنسيق أفضل للفاكس ويمكننا أيضًا من إضافة صورة أو رسم باليد وغيرها.

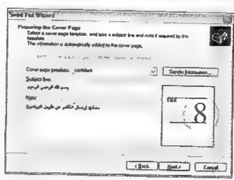
وعند عدم قدرة المعالج على التعامل مع اللغة العربية نستطيع أن نستخدم برنامج المايكروسوفت وورد وكتابة محتوى الفاكس الذي نريد، ونقوم بتنسيقه وإضافة الصور إليه، ونختار طباعة ونختار فاكسًا بدل نوع الطابعة صورة رقم(١٠).



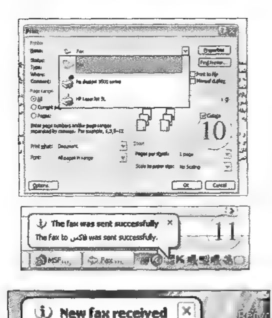
وسينتقل بنا إلى الخطوات نفسها السابقة لإرسال فاكس، وسيستغرق الوقت اللازم حسب كمية البيانات أو الصفحات المرسلة، ثم ستظهر لنا رسالة تفيدنا بأن الفاكس تم إرساله صورة رقم(١١).

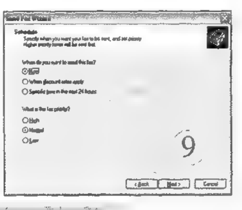
### استقبال فاكس

وعند استقبال فاكس سنسمع رنات هاتف،



بعدد الرنات التي طلبتها، تستطيع الإجابة عنها مباشرة أو سيقوم النظام بالإجابة على الفاكس بعد عدد الرنات المخصصة، سيستقبل الفاكس، ومن ثم ستظهر رسالة تفيدك بأنه تم استلام فاكس، قم بالنقر عليها حتى تطلع على الفاكس، أو ستجدها لاحقًا في صندوق الوارد Inbox صورة رقم(١٢).

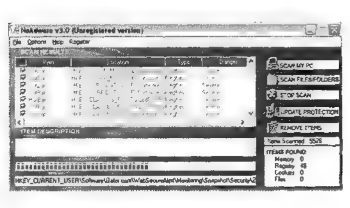






# برامج مفيدة




NoAdware

الحجم: ٨٥٥ كيلو بايت.

الإصدارة ٣,٠

الموقع : www.noadware.net

ما هي ملفات التجسس (الآد وير - السباي وير )؟

هي ملفات يصنعها منتجو البرامج التي تسمح لهم بالتلصص على نشاطات متصفحك والتدخل في خصوصياتك وإغراقك بالنوافذ الدعائية أو ما تسمى بالـ بوب أب. لذلك تكثر البرامج التي تحارب هذه الملفات لأن أي مستخدم عادي للإنترنت حتمًا سيكون تعرض الى أحد هذه الملفات.

لذا يجب إزالتها لأنها قد تعرض خصوصيتك على الإنترنت للخطر، وكذلك تقوم هذه الملفات بعمليات كثيرة منها إضافة المواقع إلى مفضلتك أو وضع أيقونات على سطح مكتبك و غيرها.

وفي المعرفة ولكوننا نهدف إلى التعرف على الأحدث والأجود في مجال مكافحة ملفات التجسس سنتحدث هذا العدد عن أحد البرامج التي تقوم بفحص الجهاز للبحث عن ملفات السباي وير والآد وير. وأكثر ما يميز هذا البرنامج هو حجمه الصغير، حيث لا يتعدى حجمه ٨٥٥ كيلو بايت ويمكن تحميله بالمجان من الموقع الرسمي للبرنامج ويمكن التسجيل وشراء البرنامج للحصول على جميع الميزات.

بعد تحميل البرنامج وتثبيته على النظام نقوم بإغلاق جميع متصفحات الإنترنت وننقر على زر Scan My PC وسيبدأ فحص النظام وعند العثور على ملفات من هذا النوع ننقر على زر Remove Items لحذفها. ويجب أن تكون النسخة مسجلة حتى نستطيع حذف الملفات.

## Jet Audio

الحجم: ١٤ ميغا تقريبًا.

الإصدارة مجانية ويمكن التسجيل للتحديث.

الموقع : www.jetaudio.com




تتعدد البرامج الخاصة بالصوتيات، وأكثرها لا تدعم جميع صيغ الملفات الصوتية، ومن أشهر البرامج المختصة بتشغيل الأصوات برنامج ريال بلاير وبرنامج ميديا بلاير. في هذا العدد سنتحدث عن برنامج آخر، له وظيفة مشابهة للبرنامجين السابقين، وأكثر ما يميز هذا البرنامج كونه يدعم أكبر عدد ممكن من صيغ الملفات الصوتية التي لا تشترك بها أغلب البرامج. بالإضافة إلى حجمه الصغير نسبيًا مقارنة ببقية البرامج المشابهة، إلا أنه يعمل بكفاءة عالية جدًا، وجودة صوت رائعة، تدعم أغلب أو جميع الامتدادات المختلفة للأصوات حتى النادرة منها. كذلك يمكننا من تغيير إيقاعات الصوت حسب ما نفضل، وشكل البرنامج من أحد الأشكال التي نستطيع تحميلها من الموقع الخاص به.

وأكثر ما يميز هذا البرنامج هو قدرته على تسجيل الأصوات، فإذا ما كان لديك أي ملف صوتي على الإنترنت أو حديث تود تسجيله بصوتك، فكل ما عليك فعله هو اختيار خاصية التسجيل والقيام بتسجيل أي صوت سواء كان من المايكروفون أو من خلفية الجهاز عندما تستمع إلى أحد محطات الراديو أو أحد الملفات الصوتية التي تريد الاحتفاظ بها على جهازك.

وأيضًا يدعم جيت أوديو كبرنامج الريال بلاير نسخ الملفات الصوتية إلى أقراص مدمجة لتشغيلها في مسجلات الأقراص المدمجة المختلفة.

ومن خصائصه إمكانية الاستماع إلى محطات الراديو المختلفة التي تتوفر على الشبكة.

كذلك يمكننا البرنامج من تحويل امتدادات الملفات الصوتية المختلفة.

إحدى المميزات في جيت أوديو إمكانية عمله في خلفية النظام بحيث يمكننا تصغير البرنامج ولا يأخذ مساحة في شريط المهام وتبقى الأيقونة في زاوية الشاشة.

باختصار، هذا البرنامج من أفضل البرامج التي قد يستغني الشخص بها عن برنامج مثل الريال بلاير نظرًا لكونه يضم جميع مميزات البرامج الأخرى في برنامج واحد حجمه لا يتعدى ١٤ ميغا بايت وبالمجان!

# سؤال و جواب

**كيف يمكنني الدخول إلى نظام ويندوز في حال وضعت كلمة سر ونسيتها؟**

ـ نقوم بإعادة تشغيل الجهاز وفي حال انطلاق الجهاز مرة أخرى نقوم بالنقر على زر F5 من على لوحة المفاتيح، ومن ثم الدخول إلى النظام من وضع الأمان Safe mode.

ـ نختار حساب المستخدم الذي قمنا بوضع الكلمة السرية عليه ونقوم بإلغاء كلمة المرور.

# مواقع مميزة




**آيات**
**www.ayaat.com**

أحد المواقع المتعددة لتفسير القرآن، وأكثر ما يميز هذا الموقع هو الوصول السريع للآيات والسور ووجود تفسير ابن كثير وتفسير الجلالين.■



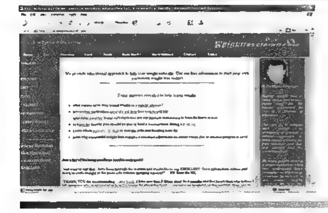
**www.moheet.com**

موقع إخباري عربي يقدم أخبار العالم العربي حول العديد من المجالات، ويقدم الموقع العديد من الخدمات كأسعار العملات والبورصة وحالة الطقس ومواقيت الصلاة ■



**www.lahaonline.com**

أحد أشهر المواقع العربية التي تهتم بشؤون المرأة. موقع متميز يهتم بالعديد من المجالات كالأسرة والدعوة والتربية، يضم عدة منتديات حوارية للنقاش حول العديد من القضايا.■



**www.weightlossforall.com**

موقع باللغة الإنجليزية يهتم بالطرق السليمة لإنقاص الوزن، يقدم إجابات للكثير من الاستفسارات حول الأطعمة التي تسبب زيادة في الوزن وغيرها التي تساعد على إنقاص الوزن■

### القراءة الجماعية للأطفال

# إعادة أمجاد القراءة

**بحضور حوالي ٣٥٠ طفلاً من بينهم مجموعة من الأيتام شهدت مدارس سعد الصانع في مدينة الخبر عرسًا ثقافيًا بديعًا عندما استضافت مهرجان القراءة الذي تنظمه منظمة تارا العالمية The Arabian Readers Association الذي يعقد للمرة الثالثة على التوالي.**

ويعد هذا المهرجان بحق استثناء للجمود الذي يغلف أنشطتنا الثقافية. ففي عهد انقطعت فيه الصلة بين أبنائنا والكتاب تطل علينا دعوة جديدة لإحياء مكانة الكتاب في نفوس أطفالنا وتطبيع علاقاتهم معه من خلال مهرجان Read Aloud السنوي تحت مسمى Happy Stories Time ساعة الحكايات السعيدة.

ففي يوم الأربعاء الثالث من شهر ذي القعدة الماضي في الساعة السادسة مساء كان الأطفال على موعد مع المرح والتشويق والإثارة. فهناك في مدارس السعد وداخل العديد من القاعات كان عليهم أن يختاروا واحدة من بين ٢٦ قصة ١١ منها باللغة العربية والباقي باللغة الإنجليزية مقسمة على الفئتين العمريتين: (٧ سنوات إلى ٩ سنوات)، و(٥ سنوات إلى ٧ سنوات). وفي داخل كل قاعة توجد قارئة متطوعة عنيت باختيار القصة الشيقة لتحلق مع الأطفال على أجنحة الخيال إلى أحد العوالم المثيرة مستعينة بنبرات الصوت التي تعلو تارة وتنخفض تارة فتخفق معها قلوب الأطفال تباعًا، وترق لتغدو ناعمة كصوت طفل، وتغلظ لتصبح خشنة مزعجة كصوت وحش، فضلاً عن المؤثرات البصرية من ديكورات وتجهيزات توفر جو القصة. والتف الأطفال حول هذه القارئة يستمعون إليها في اهتمام متناه وبعد نهاية كل قصة يقوم الأطفال بعمل أحد الأنشطة التي تخدم أهداف القصة فيتحلقون في دوائر ليرسموا ويلونوا ويصنعوا نماذج مختلفة...إلخ. ومن أجمل ما شاهدت قصة «ليلى والذئب»، بينا أنا أتجول في أرجاء المكان إذ استرعى انتباهي منظر لفتاة متنكرة في زي «ليلى» في القصة الشهيرة تقف على باب إحدى القاعات في إعلان صامت لقصتها. ومثلما شدت هذه الفتاة بمنظرها العديد من الأطفال فطفقوا يدخلون زرافات ووحدانًا شدتني فوجدتني مدفوعة للدخول مع هؤلاء الأطفال، وهناك في قاعة جهزت لتحاكي جو الغابة حيث الأشجار(الصناعية طبعًا) والكوخ الخشبي وسلة ليلى التي قام الأطفال بملئها قضيت بعض الوقت في عالم ليلى، وعندما بدأت القارئة المتطوعة القراءة تساعدها مساعدتها وجدتني أتفاعل مع الأطفال الذين ران عليهم الصمت في تجسيد حقيقي لاهتمامهم المتناهي، فيقفز قلبي متعاطفًا معها، و أكاد أصرخ لأحذرها عندما يقترب منها الذئب وأتنهد تنهد الصعداء عندما يفر الذئب مثبورًا، وفي نهاية القصة قام الأطفال بنشاط مرافق للقصة.

الداخل إلى هذا المهرجان لابد أن تستوقفه أجواء الحماس والنشاط التي تغلف المكان والعدد الكبير من المتطوعات، بل إن بعض المتطوعات كنّ فتيات صغيرات لم تتجاوز أعمارهن الخامسة عشرة مثل Urouj Ali وهي فتاة كندية في الصف الأول ثانوي تشارك في المهرجان للمرة الأولى كقارئة قصة، وقد عبرت عن سعادتها لمشاركتها في هذا المهرجان وشكرت القارئات المتطوعات اللاتي شجعنها وقدمن لها المساعدة مثل: القارئة رانيا إبراهيم وهي معلمة رياض أطفال مبدعة وإحدى القارئات المتطوعات وهي تشارك في هذا المهرجان للمرة الثانية، وقد التقيناها وحدثتنا عن قصتها وسبب اختيارها لها، إذ إن قصتها هي «الدكتور أرنوب ووحوش البلاك» وهو طبيب أسنان يعيش في غابة الابتسامة الجميلة حيث العديد من أبراج الفلورايد الذي يساعد الأطفال على المحافظة على

أسنانهم ويحارب من أجلهم وحوش البلاك التي تسبب التسوس لأسنانهم.

أما عن سبب اختيارها للقصة فتقول رانيا إنها اختارت هذه القصة بعد اطلاعها على بحث الدكتور أيمن قنديل طبيب الأسنان بالصحة المدرسية عن تسوس الأسنان بين طلاب المدارس في محافظة الخبر والذي قدمه في مؤتمر طب الأسنان بالرياض عام ٢٠٠٣م وقد توصل خلاله إلى أن اثنين من بين كل ثلاثة طلاب في مدينة الخبر يعانون تسوس الأسنان. وفي نهاية قصتها قامت رانيا بمساعدة الأطفال في تركيب فرشاة وفك للأسنان في بادرة جميلة لتعليم الأطفال كيفية العناية بالفم والأسنان.

في لقائنا كلاً من تستيم رئيسة منظمة تارا وأنا ماري العمودي النائبة ورؤيا شرقي وهي إحدى المسؤلات عن هذا المهرجان وإحدى عضوات منظمة تارا - عبر الجميع عن فرحهن بالنجاح الذي يحققه المهرجان عامًا بعد عام وهو يخدم هدف هذه المنظمة غير الربحية التي





تأسست عام ١٩٩٤م وتقوم على جهود متطوعات من مختلف الجنسيات وحّدتهن الغاية وجمع بينهن الهدف وهو نشر وترويج الثقافة بين أفراد المجتمع لاسيما الأطفال. وتقوم هذه المنظمة بعقد مؤتمرين سنويًا تقام خلالهما المحاضرات، وتعقد في أثنائهما ورشات العمل ويتبادل المعلمون الخبرات والأفكار، وتوجهن بالشكر لكلٍّ من: مدارس السعد التي استضافت المهرجان هذا العام، وشركة العوجان للمرطبات التي ما انفكت تزودهم بالمرطبات مجانًا كل عام دلالة على الدور الهام الذي يؤديه القطاع الخاص في خدمة المؤسسة التعليمية. وأخيرًا تحدثن عن حلمهن وهو إنشاء مكتبة عامة للأطفال تقام فيها الأمسيات الثقافية والبرامج الترفيهية وتوفر مكانًا للترفيه الآمن الممتع والمثمر في آن.

وقد تحدثت الدكتورة ازدهار منصور الحريري وهي أستاذ مساعد في قسم اللغة الإنجليزية في كلية الآداب بالدمام وعضو في اللجنة المنظمة لهذا المهرجان عن مشاركتها في مهرجان العام الماضي، حيث قامت بمساعدة اللجنة النسائية الخاصة بالإعداد للمهرجان، وألقت محاضرة للأمهات عن أهمية تنمية حب القراءة عند الأطفال، وقد تخللت هذه المحاضرة الكثير من الآمال التي تتطلع إلى إقامة المهرجان مرة كل شهر على الأقل لاعتقاد الأمهات بأهمية وحاجة الأطفال للتشجيع على القراءة، وكان هناك تطلعات لإنشاء مكتبة خاصة بالأطفال. وكتربوية وأم لأربعة أبناء ترى الدكتورة ازدهار أهمية هذه المهرجانات والأنشطة، إذ إنها تعوّد الطفل القراءة لأنه يقرن بين القراءة والمتعة والمرح من خلال النشاط التطبيقي الذي يقوم به الأطفال بعد الاستماع للقصة. وعن كيفية تقديم الدعم لمثل هذه المهرجانات قالت الدكتورة ازدهار: إن كل ما نحتاج إليه هو مزيد من الأخوات اللاتي لديهن القدرة على العطاء والتطوع للقيام بعقد عدة مهرجانات مماثلة خلال السنة الدراسية، مع العلم بأن اللجنة المنظمة قررت - نظرًا لما لمسته من إقبال شديد من قبل الأطفال والأمهات - عقد المهرجان مرتين هذا العام. وترثي الدكتورة حال القراءة في البلاد العربية وتدعو إلى غرس محبة القراءة في نفوس أبنائنا منذ الصغر، وذلك بتخصيص وقت يومي خاص بالقراءة، ووضع قائمة بأسماء الكتب التي تمت قراءتها، ومكافأة الطفل باستمرار على القراءة حتى يطلب القراءة تلقائيًا وبشغف. وأخيرًا تضم الدكتورة ازدهار صوتها إلى باقي أعضاء اللجنة وتنادي بضرورة توفير الدعم المادي من

أجل بناء مكتبة عامة للأطفال محققين بذلك آمال الكثير من الأمهات.

**المدرسة والدور المفقود**

من الحقائق المسلمة أن من أدوار المدرسة المفترضة هو تنشئة أجيال تمتهن القراءة كأسلوب حياة وترتبط بها ارتباطًا دائمًا وليس كما يحدث اليوم حيث لا تزيد علاقة الطالب بالقراءة بعلاقته بكتابه المدرسي الذي يراها الطالب علاقة جبرية مفروضة عليه فرضًا ويتحين فرصة الخلاص منها، حتى إذا ما لاحت على الأفق بوادر الانفصال بقرب التخرج قطع علاقته بها إلا في حدود ضيقة مما تستدعيه الحاجة.

ويذكر Jim Trelease في كتابه The Read-Aloud Handbook أن طلاب اليوم يتلقون طوال اليوم الدراسي رسائل سلبية تنفرهم من القراءة لأن القراءة مرتبطة في أذهانهم بالكتاب المدرسي الممل، وليس الوضع أفضل في المنزل إذ لا تتوفر في الكثير من المنازل رسائل إيجابية كافية لإبطال مفعول الرسائل السلبية. وإذا كان هذا هو الوضع في الغرب فكيف هو عندنا في الشرق حيث لا تبدأ علاقة الطفل بالكتاب إلا مع أول يوم دراسي في حياته ممثلاً في الكتاب المدرسي ومن ذلك اليوم تتحدد نوعية العلاقة و طبيعتها. ففي شرقنا يتركز شغل المعلم الشاغل على إنهاء المقرر الدراسي وما إن ينتهي الطالب من اليوم الدراسي حتى يستلمه أحد الوالدين ليستأنف عملية التلقين والاجترار. وإذا كان هذا هو الحال فلا عجب أن ينصرف طلابنا عن القراءة.

كتاب Jim Trelease الذي يقرر حقيقتين مهمتين وهما:

* أن الإنسان بطبيعته يجد نفسه مدفوعًا لممارسة الأشياء التي توفر له المتعة .

* أن القراءة هي عادة تراكمية مثل ركوب الدراجة وقيادة السيارة فحتى تتحسن فيها لابد أن تمارسها فكلما قرأت أكثر تحسنت قراءتك.

واستنادًا إلى الحقيقة الأولى فإن الطالب الذي لا يعرف القراءة إلا من خلال الكتاب المدرسي الممل من الطبيعي أن ينفر منها إلى ما يوفر له المتعة كمشاهدة التلفاز أو اللعب مع أقرانه.

هنا يأتي دور المدرسة التي عليها أن تجد في تطبيع علاقة الطالب بالكتاب من خلال الأنشطة المدرسية التي تؤدي دورًا هامًا في تشكيل الطفل متى ما تمت بطريقة فعالة وعلى أسس سليمة وأهداف مدروسة.



**لماذا Read-Aloud؟**

إن القراءة الجماعية، حيث يقوم قارئ متطوع بالقراءة لمجموعة من الأطفال، هي خطوة أكثر من فعالة لإعادة أمجاد القراءة، إذ إنها تفتح لأطفالنا أبواب الخيال وتكشف لهم عن الجانب الرائع من القراءة حيث التشويق والمتعة والإثارة والسفر على أجنحة الخيال إلى أماكن وأزمان ماضية وحاضرة ومستقبلة، فهي (القراءة) ليست أبدأ الحقائق والأرقام و المعلومات الطويلة المملة. ويبدأ الطفل وقد اهتدى إلى المتعة التي توفرها القراءة بمحاولة ولوج هذا العالم السحري وحده بادئًا مسيرة عمر كامل من التعلم والتحصيل الحقيقي. ويلخص علماء التربية أهمية القراءة الجماعية للأطفال في النقاط التالية.

* يكتشف الطفل عالم القراءة السحري.
* يتعلم بعض الأمور الأخلاقية والاجتماعية والسلوكية.
* يتشجع لممارسة القراءة وحده.
* يزيد من حصيلته اللغوية.
* توثيق علاقة الطفل بعالم الكبار الممثل في قارئ القصة.
* توفير القارئ القدوة من عالم الكبار.

جميل أن تحذو مدارسنا حذو منظمة «تارا» فتقيم كل مدرسة مثل هذا المهرجان الذي يساعد المدرسة على تحقيق أهدافها ويعيد مكانتها في نفوس أطفالنا، ليس مكانًا للحزم والجد بل أيضًا للمتعة والمرح، وليت شرائح المجتمع المختلفة من أولياء الأمور وأصحاب الأعمال تساهم في هذا المهرجان، وليس الهيئة التعليمية فحسب.

■ بل فقه وتقوى قبل فوات الأوان

■ المدير ينطّ على الجدار القصير

■ الشباب والعمل التطوعي



## تعقيبًا على «تربية جنسية قبل فوات الأوان»

# بل فقه وتقوى قبل فوات الأوان

[illegible]

قرأت في مجلة المعرفة في عددها ذي الرقم مئة وثلاثة عشر لشهر شعبان من عام خمسة وعشرين وأربعمئة وألف مقالاً بعنوان: (تربية جنسية قبل فوات الأوان) بقلم الأخ عبدالله باطير من الجزائر

وفي ذلك المقال يقترح الأخ عبدالله إدخال مادة جديدة في المناهج الدراسية اسمها (التربية الجنسية) ويبين سبب اقتراحه هذا بأن عددًا من أبنائنا وبناتنا في الدول العربية والإسلامية يصلون سن الزواج وهم لا يفقهون شيئًا في الممارسات الجنسية، بينما استطاعت الدول الغربية إدخال مادة التربية الجنسية في مناهجها المدرسية.

ثم يسوق الأخ عبدالله ثمانية أمور يزعم أنها الضرورة الاجتماعية لإدراج هذه المادة (التربية الجنسية) في المناهج الدراسية للبنين والبنات ومن تلك الأمور:

* وجود الدافع الجنسي في الإنسان.

* نقص المجلات والكتب التي تدعو إلى تربية جنسية سليمة ومشروعة ومنظمة في مقابل وجود كم هائل من المجلات والكتب الجنسية الخليعة، ووجود إباحة جنسية في بعض المجتمعات، واستغلال وسائل الإعلان من تلفزيون و...و... في إثارة غرائز الناس.

* تخلي الآباء والأمهات عن تربية أبنائهم، وخصوصًا تعليمهم ما يتعلق بالجنس... وهنا ذكر كلمة (أبنائهم) ولم يذكر كلمة (بناتهم) مما يدل على أنه يريد كلمة (أولادهم) التي تشمل الذكور والإناث.

ويسوق الأخ عبدالله خمسة أمور من الثمانية المذكورة أعلاه على أنها ضرورات لتعليم الجنس، وهي في الغالب مضمون ما يقترح إدراجه في هذه المادة من موضوعات، ومنها حسب تعبيره:

* تعلم الأحكام المتعلقة بالجنس أمر مطلوب لما له من صلة بحياة الإنسان وبقائه واستمراره.

* تزكية الوازع الديني بين الشباب والشابات. وجعل الزواج المباح مكان اللقاءات المحرمة!

* مراعاة كل مرحلة وما يناسبها من معلومات جنسية.

* بيان الممارسات الجنسية المحرمة كالزنا واللواط والسحاق وأنها معصية لله تعالى.

* بيان الأمراض التي تنتج عن اللقاءات والممارسة الجنسية المحرمة.

هذا ملخص ما كتبه في مقاله، ولي معه وقفات أوجزها فيما يلي:

أولاً: أنه بيّن أن الدول الغربية استطاعت إدخال مادة التربية الجنسية في مناهجها المدرسية، أما الدول العربية والإسلامية فلم تصل بعد إلى ذلك. وهنا أقول: وماذا استفاد الغربيون من تدريس تلك المادة (المزعومة)؟! وأسبقك إلى الجواب بأنهم استفادوا مزيدًا من التحلل والضياع ومزيدًا من تفكك الأسر، ومزيدًا من انتشار الرذيلة، ومزيدًا من الشذوذ والأمراض النفسية والجسمية التي عجز الطب عن علاجها! فماذا كسبوا من تدريس مادة (التربية الجنسية)؟!

ثم إن عبارة (الدول العربية والإسلامية لم تصل بعد إلى ذلك) فيها تعميم ووهم غير مقبول، وذلك حينما نظن أن الفيصل في الموضوع هو العنوان، وأن الاعتماد على المسمى فحسب!

وفي بعض الدول العربية والإسلامية يُدرس كثير من المعلومات والموضوعات التي طالب بتدريسها الأخ الكاتب لا على أنها (مادة تربية جنسية) ولكن على أنها (فقه



شرعي) مما يجب على كل مسلم ومسلمة معرفته منذ الصغر كي يستقيم دين كل منهما.

وفي المملكة العربية السعودية - مثلاً - يُدرس في مادة (الفقه) الموضوعات التالية:

* الزواج شروطه وفضائله وآدابه وحقوق الزوجين، والطلاق والخلع ولماذا شرعا، والرجعة وتربية الأطفال وكل ما يتعلق بذلك.

* الطهارة والغسل ووجوبهما وما يتعلق بهما من أحكام مع الحيض والنفاس للنساء، والجماع والاحتلام للنساء والرجال.

* الحدود الشرعية المترتبة على اللقاءات المحرمة بين الذكور والإناث ومن أبرزها حدود الزنا واللواط ومتى تثبت ولماذا شرعت، والبديل الشرعي لها.

* بيان الحكم التي شرع لها الإسلام الزواج، وماذا يترتب على تأخيره أو وضع الصعوبات في طريقه.

* ومما يُدرس كذلك في هذا الشأن: حفظ الإسلام للأعراض، وحدود الحياء والعفة التي بها تصان الكرامات ويبقى للزواج قيمته وللحياة الزوجية أهميتها ولذتها ووقارها.

كل ذلك يسمى (الفقه) المعتمد على كتاب الله تعالى (القرآن الكريم) وسنة الرسول ﷺ. ولقد سعد المجتمع كله عقودًا طويلة حينما فقه تلك التشريعات ووعاها وطبقها، فقامت بيوت تربى فيها الشباب والشابات أفضل تربية عرفها الإنسان على الأرض، ولم نعرف ما يشكو منه العالم اليوم من أمراض نفسية وأمراض جسمية.

أخي الكريم: أما الدول التي لا تُدرس فيها تلك الموضوعات الفقهية فيجب أن يفكر في تدريس ذلك لا على أنه (مادة التربية الجنسية)!! ولكن على أنه فقه شرعي يُتعبد الله به، والفارق كبير بين النظرتين والعنوانين. وحينما يتيسر ذلك ويطبق فسنكسب بإذن الله مكاسب كبيرة من أهمها:

* تربية تقوى الله في القلوب وخشيته، فيترك الشاب والشابة الحرام، ويتزوجون تقربًا إلى الله وابتغاء ثوابه، وينشغل كل منهم بما هو أهم ويسمو على عواطفه ومزاجه وشهوته.

وسنحقق إنجازًا كبيرًا، ذلك هو الاستقلال وإيجاد البديل ونبذ التبعية للغير، وأنا هنا أؤكد قضية أن يكون لنا نظرتنا التربوية المستمدة في موادها وموضوعاتها وأساليبها من صميم ديننا لفظًا ومعنى، وبذلك نكون تربية مختلفة عما عند الشرق والغرب لأن الله أعزنا وكرمنا بالإسلام، وأباح لنا ديننا أن نستفيد مما عند غيرنا من غير تقليد له ومن غير انسياق (أعمى) خلفه. ولنا أن نستفيد من كل علم ومن كل ابتكار ولكننا نصوغ ذلك ونتناوله بالطريقة التي تضمن لنا الاستقلال ولا تمس ثوابت ديننا، وتعاليم شريعتنا.

ومما يحق لنا أن نفخر به في البلاد الإسلامية أن (التربية الجنسية) التي تعرف بهذا الاسم لدى أمم الشرق والغرب ولم يكسبوا من تدريسها شيئًا. تلك المادة يدرسها عندنا مدرس الأحياء المسلم ومدرس الكيمياء المسلم، ومدرس اللغة العربية، وأولئك المدرسون والمدرسات يكون حديثهم في تلك الموضوعات حديثًا علميًا مرتبطًا بحقائق الشرع وتعاليم الدين فيقع في سويداء القلوب وتقتنع به النفوس لأنه وباختصار لا يحارب الفطرة مع ضمانة الاستقرار النفسي وضبط الشهوة وتوجيهها الوجهة الآمنة السليمة.

فهل يُدرس الفقه في البلاد الإسلامية والعربية كلها قبل فوات الأوان؟ أمنية نرجو أن تتحقق للرقي بمجتمعاتنا وحمايتها ورفعتها واستقرارها.

وللأخ عبدالله باطير ولمجلة المعرفة مني كل تحية وتقدير على طرح هذا الموضوع وفتح الحوار فيه، وأسأل الله الكريم أن يعلمنا ما ينفعنا وينفعنا بما علمنا وأن يحمي بلادنا وبلاد المسلمين من كل سوء ومكروه إنه سميع مجيب.

«الإنسان ليس اجتماعيًا بطبعه!!»

# أفكار المجتمع الإنساني الأول وثقافته

صالح خريسات . الأردن

يبدو أن مسألة التنظيم لم تخطر ببال الإنسان الأول، ولم يكن لديه طاقة لاحتوائها، فجهوده مبعثرة، والطبيعة أقوى منه بكثير، وليس لديه من الوسائل والإمكانات ما يساعده في التغلب عليها. فانشغل في بداية حياته في تأمين حاجاته الضرورية من الماء والطعام، وسعى إليها كسعي الطفل في حداثة سنّه، فكانت هذه الضرورات بسيطة ومحدودة، ثم استقرت وأخذت مكان العادة.

ولما كثر الإنسان في نوعه، وصار في حياته بعض تبادل المنفعة، أخذ يقوي اجتماعه ليضمن منفعته. يقول الفارابي في آراء أهل المدينة الفاضلة: «إن الإنسان مفطور على حاجته للاجتماع، سواء في قوام حياته أو في بلوغه أفضل كمالاته، فهو لذلك يحتاج إلى أشياء كثيرة لا يمكنه أن يقوم بها كلها هو وحده، بل يحتاج إلى قوم يقوم له كل منهم بشيء مما يحتاج إليه».

وقد استوقفت ظاهرة التآلف والاجتماع الإنساني، علماء الاجتماع والفلاسفة من قبلهم فدرسوا تاريخ الإنسان وما يبديه من استجابات للمواقف الاجتماعية التي ظلت تواجهه، واستعرضوا مظاهر الشعور والسلوك المكتسبة والموروثة التي ميزت الإنسان عن غيره من الأنواع الأخرى.

يرى «هوبز» أن أرسطو وأمثاله من الفلاسفة الذين زعموا أن الإنسان مدني أو اجتماعي بالطبع، أخطؤوا في زعمهم، وأن مثل هذا القول لا يدل على معرفة عميقة بطبيعة الإنسان، إذ لو كان الناس اجتماعيين يميل بعضهم إلى بعض، ويتحابون لوجب أن يرحبوا بالشخص الغريب، ولكن هذا الغريب لا نحبه، بل نخافه ونخشاه!! ولذلك متى جاء المساء وجن الليل عمدنا حيث نقطن إلى نوافذ



البيوت فغلقناها، وإلى مصاريع الأبواب فأحكمنا سدها، وكذلك نحمل السلاح حين نسافر خوفًا من اعتداء الإنسان.

و«هوبز» هنا يقرر أن الإنسان لا يرغب في الاجتماع بالإنسان إلا لدواعي المنفعة، ومثل هذا يحدث عندما يتعاون أعضاء الجمعية التجارية مثلاً ابتغاء زيادة ثرواتهم دون أن يشعر أحدهم بعاطفة كريمة نحو الآخرين، ويبدو الأشخاص الذين يقطنون في القصر مهذبين بعضهم تجاه بعض، لأن منافعهم الشخصية تقتضي منهم ذلك.

ولا يخالف هذا الرأي ابن خلدون في تقريره أن تبادل المنفعة أساس الاجتماع: «وما لم يكن هذا التعاون فلا يحصل له قوت ولا غذاء ولا تتم حياته»

واختلف العلماء في ظاهرة اجتماع الإنسان وتعاونه، وأفادوا بأن العلاقات الاجتماعية التي تقوم بين الأفراد وتهدف إلى سد حاجاتهم وتحقيق طموحاتهم - هي الدافع الأكيد والضروري لاجتماع الإنسان. والرأي عندي أن اجتماع الإنسان الأول فرضته الضرورة وظروف الحياة وفقًا للتشابه الطبيعي بين أفراد النوع، وأن هذا الاجتماع لم يصل إلى درجة الفكر المنظم، بل بدأ حشدًا تحكمه الحاجة، ثم جماعة تربطهم المنفعة.

إن الحشد يشير إلى ناحية القرب الجغرافي الذي يربط

بين مجموعة من الأفراد دون أن تكون هناك نية مسبقة لتحشدهم، فإذا قام بينهم تفاعل وتولد لدى الأفراد الشعور بوحدة التركيب وتبادل المنفعة والمصالح، فإن المجموعة تنتقل من مجرد كونها حشدًا إلى مرحلة أخرى هي الجمع

والجمع من المجتمع (وهي مجموعة من الأفراد تقطن بقعة جغرافية محددة) يحتكم فيها الأفراد إلى مجموعة من الضوابط والروابط الاجتماعية، التي تساهم في صقل شخصية الفرد وتحديد معالم سلوكه.

واعتمادًا على تلك المعايير الاجتماعية، يمكن الحكم على السلوك السوي وغير السوي بالنسبة إلى الفرد، فقد يكون السلوك سويًا في مجتمع ما، وغير سوي في مجتمع آخر، لوجود معايير وقيم أخرى تناقض ذلك. وعليه فإن أفراد المجتمع الواحد، يتميزون بقيمهم وضوابطهم الاجتماعية عن آخرين لا تشغلهم أو تربطهم هذه الصلات والأنماط والاتجاهات المختلفة، التي تنظم العلاقات بين أفراد المجتمع وجماعاته. لهذا السبب تختلف المجتمعات ويتميز بعضها عن بعض.

ويجب أن نفرق هنا بين الجماعة والمجتمع، فالمجتمع وإن كان يتألف من جماعات مختلفة، إلا أن الضرورة ولكي يصبح مجتمعًا حقيقيًا تقتضي توافر اكتفاء ذاتي، بحيث لا يتوقف وجود هذا المجتمع على وجود مجتمع آخر. ويحدث مثل هذا في الجماعة من الناس الذين يحدث بينهم اتصال مبني على شيء من النظام. ■

---

# تسيّب

وسمية الخويطر - الطائف



تحول المعلمة من التدريس إلى الإدارة سُمي تسربًا!! ولا ألوم المعلمة في هذا التسرب فقد غدت كالرّحى، وإن كانت الإدارة لا تخلو من الكدر!! نوع آخر بدأ يلوح أيضًا وأظنه يدخل تحت مسمى التسرب، وهو التمسك بالأنشطة اللاصفية والإرشاد الطلابي؛ للتخفف بذلك من الجدول بحسب التعاميم الصادرة من الوزارة بتقليل نصاب حاملات الأنشطة! وهذا والله مؤشر غير صحي، فالعملية التعليمية بدأت تتراجع ويسحب البساط من تحتها، وهي الأساس في فتح المدرسة ووجود المعلمة.

عندما يسند إلى معلمة شابة متخصصة في علم من العلوم عدد قليل من الحصص؛ لتنفذ برامج، وتعدّ سجلات تراها المديرة والمشرفة وتحرم الطالبة من علمها!! في صالح من هذا التوزيع؟! هل الأنشطة أهم من المادة العلمية ومن العملية التعليمية؟! أنا لست ضد الأنشطة وإن أصبح أغلبها حبرًا على ورق تغير فيه المسمى فقط، وظل المضمون حصصًا إضافية وتكدسًا في الفصول، وذلك لعدم توفر الإمكانات!! ولكني ضد التسرب لشابات يملكن العلم والصحة والقدرة على العطاء

بينما نرى غير المتخصصات والأكثر خبرة يتحملن الحصص، بل وقد تزداد الأعباء عليهن فنزيد بذلك المجتهدة أعباء ونعطي الضوء الأخضر لمن يتشبثن بالأنشطة هربًا من أعباء التدريس!!

أخشى أن يقود هذا التسرب إلى تسيب ونعاني بعدها هشاشة في التعليم فنخرّج المتردية والنطيحة، وننتظر بعدها الإبداع! من أين؟! إذا كان هدفنا الإصلاح فليكن بعد دراسة وتأن وتخطيط؛ لتثمر نتائجه، ويفوح أثرها بدل أن تصفر وتذبل. ■

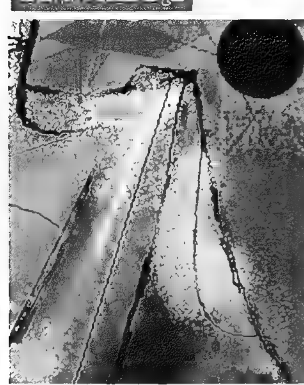
سبورة

# المدير ينطّ على الجدار القصير



أشرقت شمس الصباح وانطلقت صيحات المنبه معلنة الساعة السادسة صباحًا. تمطى داخل الفراش وتقلب وتململ، لم ينم بعد صلاة الفجر إلا أقل من ساعة! وأخيرًا قام فزعًا حينما تذكر أن اليوم السبت بداية العام الدراسي الجديد، وأعلن حالة الاستنفار، وقال لزوجته: بسرعة أعدي حافظات الشاي والقهوة، وانطلق مسرعًا ليغسل وجهه ويلبس ثيابه، وأخذ يبحث طويلاً عن مفاتيح المدرسة فقد نسي حضرة المدير أين وضعها بعد نهاية الدور الثاني، وأخيرًا وجدها، حمل «ترامس» الشاي والقهوة وذهب إلى المدرسة. وجد كل شيء على ما كان بعد نهاية الدور الثاني: الطاولات تعلوها طبقة سميكة من الغبار، كتب الطلاب مبعثرة هنا وهناك (كأنها أعجاز نخل خاوية) السجلات مفتوحة داخل الإدارة كما هي بعد نهاية امتحانات الدور الثاني. إشعارات الطلاب الذين لم ينجحوا في الدور الثاني و... و...، كل شيء على «طمام المرحوم»!!

أخذ منديلاً وقام يمسح مكان جلوسه، طاولته، بحث طويلاً عن أوراق حضور الموظفين، وجد نسخة مصورة ولكنها تعلوها خطوط كأنها حمار وحشي. وصلت عقارب الساعة إلى السابعة صباحًا، بدأ الإخوة المدرسون يتقاطرون على المدرسة «كيف حالك.. ويش لونك... عساك طيب» كليشة يرددها المدير مع كل داخل. وبعد أن غصت الإدارة بالمعلمين واكتمل حضور الطلاب، واصطفوا للطابور الصباحي، بعد نهاية الطابور وزّع الطلاب على صفوفهم، رجع المدير إلى مكتبه ومن خلفه سرية من المعلمين،



عاد كل معلم إلى قواعده سالمًا بعد الطابور، جلس المدير في حيص بيص، الطلاب في صفوفهم والمعلمون في الإدارة، الكتب على مدخل المدرسة متناثرة، أولياء أمور يريدون تسجيل أبنائهم، الملفات الخضر على جنبات المكتب... أدار المدير عينه على المعلمين «تكفى» يا أستاذ فهد، صالح، محمد، عبدالله ادخلوا عند الطلاب «شوي» اختيار هؤلاء من بين عشرة معلمين لم يأت عبثًا، كان هؤلاء الأساتذة فيهم حياء، ويحبون الخدمة و«يمون» عليهم حضرة المدير، أما البقية الذين تتلاعب بين أصابعهم السبّاح وفي اليد الأخرى فناجيل القهوة فهم من أصحاب الألسنة السليطة، ولذلك يصعب عسفهم! وهناك مجموعة ثالثة بها شيء من الحياء ولكن يقابلها شيء من التهرب عن العمل، ولذلك لم يجلسوا في الإدارة بل تجدهم في غرفة المدرسين أو عند باب المدرسة. انهمك المدير في قراءة خطابات المباشرة والخطابات المتكدسة من

الإجازة، وبعد ساعات دخل أحد المعلمين من المرابطين في الفصول قائلاً: ألم تنته يا حضرة المدير الحصة الأولى؟! فز المدير كمن «مسه كهرب V٢٣٠» وقال: تكفى يا أستاذ فهد، صالح، محمد، عبدالله (المجموعة السابقة نفسها) وزعوا الكتب، الله لا يهينكم، والربع الباقون على حالتهم من شفط للفناجيل وتلويح بالسبح وتهرب من عين المدير!!

لا بد أن هذا الموقف أو بعضه مرّ بكثير من المديرين، فما الحل لتلك الإحراجات و«الحوسات»؟

إن الجلوس لبعض الوقت قبل أداء العمل للتفكير والتخطيط يجنبك مثل هذه المواقف التي لا تحسد عليها.

ما المانع مثلاً من الاستعداد في يوم الأربعاء الذي قبل سبت الدوام، الاستعداد بترتيب الطاولات وتنظيفها وكنس المدرسة وتجهيزها، ولن يكلف ذلك أكثر من ١٠٠ ريال (اخصمها من المقصف).

إعداد جدول للأسبوع الأول (الذي عادة ما يكون فيه الوضع غير مستقر) فهناك معلمون منقولون لم تأتهم خطاباتهم، وهناك معلمون جدد قد باشروا، وهناك معلمون ثابتون، فيعد الجدول كلاً باسمه، وإن لم يعرف الاسم يرمز بالمادة، وليس عذرًا للمعلم أن يتهرب من دخول الفصل بحجة النقل بل عليه الانتظار والبدء في المنهج حتى يأتي خطاب نقله، أما أن يتخذ النقل عذرًا في تعطيل المناهج فهذه جناية على الطلاب.

يحرص المدير الناجح على المعلم المتعاون فلا يضغط عليه، بحجة أنه «ماله لسان» أو «الجدار القصير كلّ ينطه» بل عليه أن يوفره لتنفيذ بعض المهام غير المجدولة مثل توزيع الكتب على الطلاب، وتوزيع الصفوف وبعض الأمور التي تساعد على انتظام الدراسة في اليوم الأول، لأن «أبو لسان» لن يتعاون ولن يخدم، فمن الحكمة إعطاؤه جدولاً وإشغاله بنفسه. ■

# الشباب والعمل التطوعي

نعمان عبدالغني - مصر

يعتمد العمل الاجتماعي على عدة عوامل لنجاحه، ومن أهمها الشباب، فكلما كان الشباب متحمسًا للقضايا الاجتماعية، ومدركًا لأبعاد العمل الاجتماعي أتى العمل الاجتماعي بنتائج إيجابية وحقيقية. كما أن العمل الاجتماعي يمثل فضاء رحبًا ليمارس أفراد المجتمع ولاءهم وانتماءهم لمجتمعاتهم، كما يمثل العمل الاجتماعي مجالاً مهمًا لصقل مهارات الأفراد وبناء قدراتهم. وانطلاقًا من العلاقة التي تربط بين العمل الاجتماعي والشباب، خصوصًا في المجتمعات الفتية، فإن حماس الشباب وانتماءهم لمجتمعهم كفيلان بدعم ومساندة العمل الاجتماعي والرقي بمستواه ومضمونه، فضلاً عن أن العمل الاجتماعي سيراكم الخبرات وقدرات ومهارات الشباب، التي سيكونون بأمس الحاجة إليها، في مرحلة تكوينهم ومرحلة ممارستهم لحياتهم العملية. ورغم ما يتسم به العمل الاجتماعي من أهمية بالغة في تنمية المجتمعات وتنمية قدرات الأفراد، فإننا نجد نسبة ضئيلة جدًا من الأفراد الذين يمارسون العمل الاجتماعي، فهناك عزوف من قبل أفراد المجتمع، وخصوصًا الشباب منهم، عن المشاركة في العمل الاجتماعي، بالرغم من أن بعض الشباب يتمتع بمستوى عال من الثقافة والفكر والانتماء، وبالرغم من وجود القوانين والمؤسسات والبرامج والجوائز التي تشجع الشباب على المشاركة بشكل فاعل في تنمية مجتمعهم، وهذا ما يثير التساؤل عن الأسباب المؤدية إلى عزوف الشباب عن المشاركة في العمل الاجتماعي التطوعي، والذي يعرف بأنه مساهمة الأفراد في أعمال الرعاية والتنمية الاجتماعية سواء بالرأي أو بالعمل أو بالتمويل أو بغير ذلك من الأشكال.

إن مساهمة الأفراد في العمل الاجتماعي تأتي بوصفهم إما موظفين أو متطوعين، وما يهمنا هنا الوصف الثاني. والتطوع هو الجهد الذي يقوم به الفرد باختياره لتقديم خدمة للمجتمع دون توقع لأجر مادي مقابل هذا الجهد.

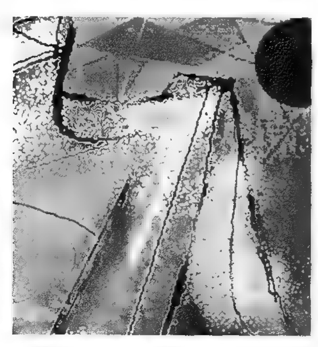
وتأتي أهمية العمل الاجتماعي التطوعي للشباب في تعزيزه لانتماء ومشاركة الشباب في مجتمعهم، وتنمية قدرات الشباب ومهاراتهم الشخصية والعلمية والعملية، كما أنه يتيح للشباب التعرف على الثغرات التي تشوب نظام الخدمات في المجتمع، ويقدم للشباب فرصة التعبير عن آرائهم وأفكارهم في القضايا العامة التي تهم المجتمع، ويوفر للشباب فرصة تأدية الخدمات بأنفسهم، وحل المشاكل بجهدهم الشخصي، والمشاركة في تحديد الأولويات التي يحتاج إليها المجتمع، واتخاذ القرارات ويتصف العمل التطوعي بأنه عمل تلقائي، ولكن نظرًا لأهمية النتائج المترتبة على هذا الدور، والتي تنعكس بشكل مباشر على المجتمع وأفراده، فإنه يجب أن يكون هذا العمل منظمًا ليحقق النتائج المرجوة منه وإلا ستنجم عنه آثار عكسية بسبب معوقات قد تعترض مشاركة الشباب الاجتماعية ومنها:

* الظروف الاقتصادية السائدة وضعف الموارد المالية للمنظمات التطوعية بعض الأنماط الثقافية السائدة في المجتمع كالتقليل من شأن الشباب والتمييز بين الرجل والمرأة.

* ضعف الوعي بمفهوم وفوائد المشاركة في العمل الاجتماعي التطوعي.

* قلة التعريف بالبرامج والنشاطات التطوعية التي تنفذها المؤسسات الحكومية والأهلية.

* عدم السماح للشباب بالمشاركة في اتخاذ القرارات



بداخل هذه المنظمات.

* قلة البرامج التدريبية الخاصة بتكوين جيل جديد من المتطوعين أو صقل مهارات المتطوعين.

* قلة تشجيع العمل التطوعي.

تبقى في الأخير الإشارة إلى ضرورة إتاحة الفرصة أمام مساهمات الشباب المتطوع وإبراز قيادات جديدة، وعدم احتكار العمل التطوعي على فئة أو مجموعة معينة، وتكريم المتطوعين الشباب ووضع برامج امتيازات وحوافز لهم، وتشجيع العمل التطوعي في صفوف الشباب مهما كان حجمه أو شكله أو نوعه. تطوير القوانين والتشريعات الناظمة للعمل التطوعي بما يكفل إيجاد فرص حقيقية لمشاركة الشباب في اتخاذ القرارات المتصلة بالعمل الاجتماعي. إنشاء اتحاد خاص بالمتطوعين يشرف على تدريبهم وتوزيع المهام عليهم، وينظم طاقاتهم، وتشجيع الشباب وذلك بإيجاد مشاريع خاصة بهم تهدف إلى تنمية روح الانتماء والمبادرة لديهم. أن تمارس المدرسة والجامعة والمؤسسة الدينية دورًا أكبر في حث الشباب على التطوع، خصوصًا في العطل الصيفية، وأن تمارس وسائل الإعلام دورًا أكبر في دعوة المواطنين إلى العمل التطوعي ■

# عاجل إلى ..

الإخوة والأخوات الكرام.

- عبدالعزيز عبدالله الحسيني - الرياض
- منى عبدالله الدغماني - عرعر
- فهد جهز الحربي - الرس
- محمد السيد علي بلاسي - القاهرة
- علي عبدالله يحيى - الباحة
- فواز بن محمد العشيوي - الرياض
- عبدالرحمن محمد آل عوضة - الرياض
- محمد جمعان الغامدي - المخواة
- حسن عبدالله الثقفي - الطائف
- إشراقة الفاتح محيي الدين - الرياض
- هالة عبدالرحمن محمد - الإسكندرية
- فهد عبدالعزيز الداعج - الخرج
- عماد الدين صبري معوض - الخرج
- عوض سعد الأسمري - محايل عسير
- عمر عبدالكريم السامري - البصرة
- خولة رجمة عيشي - النجف
- هند الحزيمي - المجمعة
- منيرة سعد الصقيران - شقراء
- عبدالعليم الشلفي - الرياض
- مريف المريف - الخرج
- نورة التويجري - الرياض
- توفيق محمد غنام - الدمام
- حسن حسين حسنون - محايل عسير
- عبدالله سعيد الشهري - نجران
- عواد محمد تمام - نجران
- سلمان سالم المالكي - جدة
- صالحة مشبّي السفياني - الخرج
- فوزية فواز الحربي - الخرج
- محمد عبدالكريم الناصر - الرياض
- أنور السيد الشريف - القاهرة
- ريناد عبدالمنعم موسى - القاهرة
- أمال فيصل سحلي - تبوك
- [illegible] محمد - بيشة
- محمد ناصر الغامدي - مكة المكرمة
- عصام عبدالله الفريح - الرياض
- فروان سعد الفروان - رفحاء
- خالد مطر جبره - اليمن

رسائلكم وصلت ونحن بانتظار الجديد من مساهماتكم

## الإخوة الكرام:

- نايف صالح السلمي - مكة المكرمة، سامي محمد الدبيخي - الرياض، رؤوف وصفي - القاهرة، مناحي محمد مناحي - بيشة، رشدي زكي عبدالعزيز - الرياض، عبدالقادر دهمان - اليمن.

ملاحظاتكم القيمة كانت محل اهتمام أسرة تحرير المجلة. ولكم التقدير.






المجلة «الثانية» في العالم العربي

أحمد زويل :

المسجد كان نواة للدراسة الجدية عندنا . .



---

رشود الشقراوي :

كلما زاد عدد المطاعم زاد عدد الصيدليات والمستشفيات



---

لا تحرجوني أمام زملائي



---

حياة كل واحد منا جملة من النجاحات والإخفاقات . .
وأجمل شيء أن يترك الواحد منا الحديث عن نفسه، ويدع الآخرين يتحدثون عن إنجازاته ونجاحاته.
حسنًا . . وعماذا هو يتحدث إذًا، عن إخفاقاته؟ ربما!
الفشل ليس عيبًا، فهو وقود الانتصارات . .
«المعرفة» تريد من هذا الباب أن تقول للشباب من الجيل الجديد إنه ليس هناك إنسان لم يذق طعم الفشل في حياته، نريد أن نقول لهم إن الجيل الذي سبقهم هو جيل إنساني يخطئ ويصيب . . ينجح ويفشل، ثم ينجح مع الإصرار.
ف: فرصة تمنحك إياها – المعرفة – لتسجيل اعترافاتك.
ش: شهادة.
ل: ليس عيباً أن تفشل . . ولكن العيب أن تزعم أنك لم تفشل في حياتك!
وضيف هذا العدد هو العالم الفيزيائي العربي د.أحمد زويل.

## عندما أخبروني بفوزي بجائزة نوبل قالوا :

# هذه آخر عشرين دقيقة سوف تنعم فيها بالهدوء في حياتك!

كان والدي مقيمًا بالإسكندرية وبعد الحرب العالمية الثانية عمت البلاد حالة من الكساد والتدهور الاقتصادي وهذه الحالة هي التي دفعت والدي إلى مغادرة الإسكندرية إلى دسوق، وهناك أقام مشروعًا تجاريًا وتزوج والدتي التي نشأت في دمنهور وظلت عائلتي تحيا بين دمنهور والإسكندرية.

ولدت عام ١٩٤٦م في مدينة دمنهور التي تقع على الطريق الزراعي بين القاهرة والإسكندرية، وهي عاصمة محافظة البحيرة. ودمنهور مدينة فرعونية قديمة يعتقد أنها كانت تضم معبدًا لإله الشمس «حورس»، وكانت تسمى مدينة حورس أي «دمي-ن-حر» بالفرعونية ثم حرف الاسم إلى دمنهور فيما بعد. أرض موطني تجود بأطيب أنواع الفاكهة، وأهلها يتمتعون بروح تشع بالضياء الداخلي.

أما محطة الميلاد في دمنهور نفسها – وقد كانت عائلتي تقطن دسوق – فقد كانت مصادفة بحتة. فوالدي حسن زويل، ووالدتي روحية ربيع دار، المقيمان في دسوق التي تبعد عن دمنهور ٢٠ كيلو مترًا كانا في زيارة لجدتي – أم والدتي – وفجأة شعرت بآلام المخاض في شتاء ٢٦ فبراير ١٩٤٦م، وشهد منزل جدتي أول محطة لي في هذا العالم.



■ المسجد كان نواة للدراسة الجدية عندنا . . ومحورًا للحياة والعمل للمجتمع .

■ الحفظ «عن ظهر قلب » كان يثير حنقي!

■ العقاب البدني ينغص الحياة الدراسية!

■ كتبت خطابًا لجمال عبدالناصر وعمري ١٠ سنوات . . ورد عليَّ هو بخطاب!

## أقل الدرجات كنت أحصل عليها في اللغة العربية والتاريخ .

## قبل ١٩٧٣م لم تكن أبحاث العلماء العرب موضع تقدير!

أحمد زويل

ظللت في هذه المحطة ٤٠ يومًا ثم عادت بي والدتي إلى دسوق حاملاً كنية «شوقي» ربما لأني جئت للعالم بعد زواج والدي بخمس سنوات،ربما كان تعبيرًا منهما عن شوق لهذا الطفل، ربما، وظلت هذه الكنية معي حتى دخلت الجامعة فعرفني الجميع باسمي الأصلي في شهادة الميلاد، أحمد.

* محطة الطفولة تحددت معالمها بإطار مسجد سيدي إبراهيم الدسوقي، كانت محطة تقترب إلى الروحانية، دون أن نعي جيدًا مفهوم الروحانية، كنا نجد أنفسنا منجذبين إلى المسجد إما للصلاة أو الاستذكار، وقد شكل المسجد نواة للدراسة الجدية في ذلك الوقت لدينا ولدى من هم أكبر سنًا، كان محورًا لحياة أهل مدينتي في عمومهم، وكان بمنزلة قوة جاذبة للعمل والحياة معًا.

* شهدت محطة الطفولة منغصات تبدو لي الآن ضئيلة وإن كانت في وقتها مثيرة للحنق، في مدرستي الابتدائية «النهضة» فرغم أن صوت العلم وقيمته كان يعلو على أي شيء إلا أن أسوأ ما في العلم كان «الحفظ» في بعض المواد الدراسية عن ظهر قلب، دون الالتفات إلى الفهم أو البحث عن أجوبة لتساؤلات الطلاب، والعقاب البدني كان منغصًا آخر لي في هذه الفترة، فرغم أنه لم يكن قاسيًا أو مؤذيًا فإن الفكرة بحد ذاتها كانت مهينة.

* عام ١٩٥٦م شهد محطة مهمة في حياتي، وكنت وقتها في العاشرة من عمري، كنت متحفزًا لأبعد الحدود لرؤية الرئيس جمال عبد الناصر أول رئيس جمهورية مصري، كتبت له خطابًا قلت فيه «ربنا يوفقك ويوفق مصر» كانت لدي رغبة في الكتابة له ولم أكن أدري ماذا أقول، كنت في داخلي أتمنى له التوفيق وأتمنى أن تتقدم بلادي فكتبت ماشعرت به ولم أزد، وأرسلته، وفي العام نفسه وصلني منه الرد، تسلمت خطابًا من الرئيس جمال عبد الناصر ردًا على خطابي - مازلت أحتفظ به لليوم - وأتذكر الرجفة التي سرت في بدني وهزت مشاعري لدى رؤية اسمي في خطاب خطه الرئيس بيده ووقعه قال فيه «ولدي العزيز أحمد، تحية أبوية وبعد، تلقيت رسالتك المعبرة عن شعورك النبيل فكان لها أكبر الأثر في نفسي وأدعو الله أن يحفظكم لتكونوا عدة الوطن في مستقبله الزاهر وأوصيكم بالمثابرة على تحصيل العلم مسلحين بالأخلاق الكريمة لتساهموا في بناء مصر الخالدة في الحرية والمجد، والله أكبر والعزة لمصر».

* محطة بداية العلاقة بصوت أم كلثوم بدأت وعمري وقتها ١٣ عامًا عندما بدأت أستمع لأغانيها. وظلت معي ٤٠ عامًا كاملة. هذه المحطة كانت بواسطة خالي رزق دار تعلمت منه أشياء كثيرة، كيف أقرأ وأحب الاطلاع، كان يقطن في المبنى نفسه الذي نعيش فيه، علمني منهج القراءة الانتقادية للصحف، كيف أقرأ بعين فاحصة. كنت أقضي وقتًا طويلاً معه، وصار فيما بعد رجل أعمال ناجحًا في التصدير والاستيراد وامتلك ورشة كبيرة للسيارات، وفي بيته تعلمت لعبة «الكاول» النرد وكانت أول رحلة صحبني معه فيها للقاهرة لحضور حفل لأم كلثوم وكانت بدايتي مع صوت هذه السيدة الرائعة وظللت أسمعها منذ ذلك الحين وحتى الآن. ومكانة هذه السيدة لدى المصريين تشبه مكانة موتسارت وبيتهوفن لدى الغربيين، هذه السيدة أسهمت في التأثير على وجداني طوال هذه الفترة صورتها في مكتبي إلى جوار زوجتي وأولادي، ومكتبتي عامرة بكل أغانيها.

* محطة المرحلة الثانوية بمدرسة دسوق كانت محطة صعبة شهدت توترات مختلفة عن التي يعيشها الشباب في مثل سني، كان رهاني هو الحصول على درجات عالية بغض النظر عن المواد المختارة، كنت مولعًا بمسائل الكيمياء والميكانيكا والفيزياء، وفي هذه المرحلة بدأ السؤال، كيف تعمل الأشياء؟ وماهية كل شيء؟ وفي هذه المواد حصلت على أعلى الدرجات وأقل الدرجات في اللغة العربية والتاريخ!

* محطة الجامعة كانت بدايتها شجنًا بالنسبة لي كانت فكرة الانتقال من دسوق إلى الإسكندرية – رغم عشقي للإسكندرية – فكرة صعبة على النفس، والأصعب البعد عن الأهل الذين يشكل الارتباط بهم عماد حياتي، ففي الريف تأخذ العلاقات الإنسانية معاني أعمق وأقوى بكثير من تلك التي في المدينة. كانت صعوبة المحطة أيضًا في الانتقال من بيئة اجتماعية وثقافية إلى بيئة أخرى مغايرة لها تمامًا، والحياة وحيدًا كانت صعوبة أخرى.. أتذكر يوم دخولي الجامعة للمرة الأولى والدموع التي انهمرت على وجنتي فقد كان للجامعي رهبة ومكانة عالية في نفسي، كان أول احتكاك بالجنس الآخر وكان محكًا ليس سهلاً! المجتمع الجامعي وقتها كان نموذجيًا كنا نتلقى محاضراتنا في مكاتب أساتذتنا كان عددنا ليس كبيرًا وكانت العلاقة بالأساتذة مثالية يحيطها الاحترام والتفاهم والمحبة، وفي الجامعة كنت أحصل على مكافأة شهرية لتفوقي. كان مناخًا رائعًا. وتخرجت وعينت معيدًا بمرتب ١٧ جنيهًا، إضافة إلى جنيهات أربعة للتميز.

* ١٩٦٧م كان عامًا عصيبًا بالنسبة لي كنت أجري أبحاثي للدراسات العليا وقتها وسط جو من الانكسار النفسي الرهيب، أما الأكثر ألمًا فكان الإحساس بالخديعة. كانت وسائل الإعلام تزف البشري بالنصر ونحن مهزومون، في هذه الفترة ونتيجة حالة الإحباط المرير التي عاشها المصريون هاجر عدد كبير منهم إلى الخارج، وبعد ثمانية أشهر من بداية العمل على الأبحاث حصلت على درجة الماجستير. في هذا الوقت حصلت على منحة لتحضير درجة الدكتوراه من جامعة بنسلفانيا ، ولكن إدارة الجامعة لم توافق على سفري، لأن اللائحة المعمول بها تنص على عدم الموافقة على السفر إلا بعد مرور عامين من حصولي على درجة الماجستير، ومررت بفترة عصيبة جدًا أحاول الخروج من هذا المأزق، حيث إن فرصة السفر والدراسة في أمريكا كانت فرصة مهمة بالنسبة لباحث في مقتبل عمره، وجامعة بنسلفانيا جامعة مرموقة لا توافق على منحة لأي شخص إلا إذا كان متميزًا، وظللت أفكر في وسيلة لحل هذه المعضلة، ونظرًا للجو العلمي الرائع سواء بين الأساتذة والطلاب، أو بين الطلاب وبعضهم بعضًا فقد كان الخروج من المأزق عن طريق توقيع زملائي من المعيدين على طلب بعدم رغبتهم في السفر في الفترة الحالية حتى أتمكن أنا من السفر، وقد كان وبدأت الإعداد للسفر.

* في هذا التوقيت بدأت أفكر في الزواج وهي محطة أخرى تسبب فيها التفكير في سفري، وكرجل ريفي تربى في بيئة محافظة صارت الرغبة ملحة لدي في الزواج وبدأت التفكير في محيطي والقريبين مني عن زوجة مناسبة، وكان اختياري لميرفت، كانت طالبة أقوم بالتدريس لها في الفرقة الثالثة بكلية العلوم، كانت وقورة، جادة، أعجبت بتصرفاتها وأسلوبها، وسريعًا تقدمت لأهلها طالبا الزواج بها، وفي شهور قليلة كنا نركض سويًا لإتمام شيئين في ذات الوقت: الزواج، وإتمام الأوراق اللازمة لسفرنا معًا، لم ننتبه في زحام الانشغال بهذه الإجراءات إلى أننا لم نحصل على فرصة كافية كي يعرف كل منا الآخر قبل الزواج. كان المشهد رومانسيًا في مخيلتي أن أطير بصحبة عروس جديدة، إلى مكان جديد، في تجربة جديدة.

* محطة الخروج من مصر كانت محطة مؤلمة بالنسبة لي، كان الوقت أغسطس ١٩٦٩م وكان المشهد مؤثرًا جدًا اختلطت فيه الدموع بالخوف من المستقبل بالقلق من الرحلة الطويلة، فقد توقفنا ترانزيت في روما، وباريس، ولندن قبل الوصول إلى أمريكا، ألمي عند الخروج من مصر لم أشعر به من قبل حتى عندما غادرت قريتي إلى الإسكندرية في أول خروج لي من حضن عائلتي، هذه المرة كان شعوري مختلفًا، كأن انقباضًا حادًا اعتصر قلبي، وللآن لم أستطع نسيان شعوري الأول، هذا رغم تعدد الأسفار – فيما بعد-

كان المشهد رومانسيًا في مخيلتي أن أطير بصحبة عروس جديدة إلى مكان جديد في تجربة جديدة .

## مقبرة السيارات القديمة أفسدت الحلم الأمريكي!

ومازلت غير قادر على وصفه.

* أولى المفاجآت في محطة الوصول إلى أمريكا كانت في مطار فيلادلفيا، حيث هبطنا متصورين أننا سنخرج لنلقى جنات عدن، عبرنا الوجوه الباسمة المرحبة بكل قادم في المطار وغادرنا بوابة الخروج لنفاجأ بأول مشهد وقعت عليه عيوننا في الأرض الأمريكية، مقبرة للسيارات القديمة والمحطمة جراء حوادث طرق أو المباعة كقطع للخردة، هذا المشهد شكل صدمة للهابطين الجدد على الأرض الأمريكية. كان في انتظارنا اثنان من طلاب الدراسات العليا أحدهما أردني والآخر فلسطيني اصطحبانا إلى جامعة بنسلفانيا وهي جامعة خاصة أنشئت عام ١٧٧٩م وقامت على مبادئ مؤسسها الأول بنجامين فرانكلين بمفهوم ثوري جديد تفتح الباب أمام الطلاب لتعلم العلوم الحديثة على أسس ومبادئ دون النظر لطوائفهم.

* أما ليلتي الأولى فقد كانت غريبة قضيناها أنا وزوجتي في مبنى يشبه الكنيسة ملحق بالجامعة يستخدم كمكتب لرعاية الطلاب الجدد، بطبيعة الحال كان غريبًا على شخص مثلي قضى طفولته في مدينة سيدي إبراهيم الدسوقي، حيث المسجد محور الحياة أن يبيت ليلته في بناية تشبه الكنيسة، المسألة لا علاقة لها بأي شيء سوى العامل النفسي فقط، وربما فكرة الاغتراب في بلد بعيد هي التي فاقمت إحساسي بالمكان وربما المكان استدعى إلى الذاكرة فكرة الغربة، فالمكان بتفاصيله وهيكله وتنظيمه كان غريبًا على إدراكي واعتيادي.

* أن يكون لك مكان مستقل شيء في غاية الروعة لا سيما عندما تكون مغتربًا، وقد شكلت محطة البحث عن مكان يجمعنا معًا أنا وزوجتي محطة مهمة جدًا، ظللنا نبحث عن مكان ملائم بسعر ملائم حتى حصلنا على ما نريد في النهاية واستأجرنا شقة صغيرة من غرفة واحدة في مبنى قديم تملكه سيدة اسمها مسز هيرلي، هذه السيدة كانت تقترب في طباعها من الأمهات المصريات العتيقات اللائي يقدمن اهتمامًا واضحًا للجميع، لم يكن معنا سيولة مالية لتأثيث الشقة ولكن في أمريكا تستطيع بسهولة أن تحصل على ما تريد بالقروض بلا أي شروط صعبة، حصلنا على قرض من الجامعة وأصبح لنا مكان مستقل، وبدأت التركيز على العلم، وكانت أولى الإحباطات التي واجهتها هي الفرق بين المستوى العلمي للخريج الجامعي في أمريكا ونظيره في مصر فرغم تخرجي في مصر بدرجة امتياز إلا أن المستوى العلمي للطلاب في أمريكا كان جديدًا علي، ورغم إحباطي في البداية فقد حاولت اجتياز هذا الإحباط ومحاولة فهم الفروق في الحالتين، وقتها كان المشرف على رسالتي للدكتوراه البروفيسور روبن هوكشتراسر الذي اقترح عليّ أن أعمل على موضوع «ظاهرة ستارك على الجزيئات البيولوجية الكبيرة» وهي باختصار تأثير المجال الكهربي على طيف المادة، ولكنني طلبت منه أن أعمل في موضوع علمي أكثر عمقًا وتحليلاً، وكان لدي شعور دفين بأن الجزيئات البيولوجية كبيرة ومعقدة، وظاهرة ستارك هي ظاهرة للقياس إضافة إلى أن الموضوع برمته لم يكن واضح المعالم في ذهني، ورغم دهشته فقد منحني البروفيسور موضوعًا بحثيا عن «نظام مكونات أكثر دقة» أثارني هذا الموضوع بشدة وخلال شهور قليلة أجريت عددًا من التجارب العملية وفي ١٩٧٠م قدمنا ورقة بحثية عن ظاهرة زيمان لنترات الصوديوم، وفي ١٩٧١م قدمنا الورقة الثانية عن مشتقات البنزين ونشرت في المجلات العلمية وورقة عن الترايازين، وهكذا بدأت محطة العمل الفعلي الجاد.

* الحاجز العلمي بيني وبين الطلاب في أمريكا شكل محطة إحباط لي في البداية وقد حاولت اجتيازه بالقدرة - بمرور الوقت - على التعامل بكفاءة مع الأجهزة العلمية بالغة التعقيد، بعد الاعتياد على التعامل مع إمكانات معملية متواضعة في السابق - في الإسكندرية - كذلك أسلوب ونمط كتابة المقالات العلمية. ففي مصر اعتدنا النمط الإنجليزي في الكتابة سواء في المقالات أو التقارير العلمية أو حتى المقررات الدراسية وأسئلة الاختبارات وفي هذا النظام يكون السؤال: «اكتب ما تعرفه عن فيتامين ب١٢» وفي هذه الحالة يكون بوسعي كتابة مقال من ٦ صفحات عن الطرق العملية لتحضير فيتامين ب١٢ ثم خواصه الكيميائية وتأثيره على الأجسام البشرية. أما النظام الأمريكي فالأمر مختلف تمامًا، وكان أول اختبار لي بنظام الأجوبة المتعددة والاختيار من بينها كان للوهلة الأولى امتحانًا طويلاً بالنسبة لي (١٠٠)سؤال يحتاج إلى وقت أطول لقراءة كل هذه الأسئلة لم أعتد هذا النمط فكانت درجاتي لا تناظر مرتبة الشرف التي حصلت عليها من كلية العلوم!

* وقررت تخطي هذا الحاجز الذي يحد من انطلاقي وحضرت دروسًا في الفيزياء والكيمياء كمستمع وترددت على مكتبة الجامعة أقرأ وأقرأ الكثير من المراجع العلمية. كان هذا لكي أصبح جاهزًا للدراسة لدرجة الدكتوراه ورغم صعوبة متابعة المحاضر لسرعته الشديدة - وهذا إحباط آخر - في أثناء الشرح ولعدم إتقاني للغة الإنجليزية إلا أنني استطعت في شهور قليلة تخطي هذا الحاجز.

* أما محطة الإحباط التالية فقد كانت الحاجز السياسي الذي تمثل في أنه رغم جو الألفة والوئام اللذين خيما على طبيعة العلاقة بين الجميع، وكان أحد طلاب الدكتوراه من المعادين للعرب وكثيرًا ما كان يخلط بين السياسة والمسائل العلمية، ورغم أنه كان يقدم العون لي أحيانًا في دراساتي فإنه كان لا يتوقع لمصري مثلي أن يتفوق أبدًا، وقد اتخذ من هزيمة ١٩٦٧م مبررًا لاعتقاده بأن المصريين غير مؤهلين للتعامل مع الأبحاث العلمية، وكان تعامله هذا يجرح شعوري ويؤلمني. كان يعتقد دائمًا أنني أقل من الطلاب الأوروبيين والأمريكيين، كنت أقول لنفسي: سوف ترى ما أنا فاعل في يوم من الأيام، وبالفعل فذات يوم تقابلنا في أحد المؤتمرات العلمية وتسلمت خلاله جائزة بيترديباي ذات المقام الرفيع وقد جلس هذا الشخص في الصف الأول ضمن المشاركين في الاحتفاء بالمصري في جامعة بنسلفانيا

* وقد ظلت الحواجز الحياتية والثقافية الأمريكية تشكل محطة يصعب تذليلها أو تجاوزها. في البداية كنت أقول لنفسي «عليك أن تتدبر أمورك دون انتظار معونة من أحد» فالمجتمع الأمريكي لا يقدم لك العون إلا إذا طلبت، وحتى إذا طلبت ليس بالضرورة أن تتلقى المعونة في كل الحالات. نظام الملابس والأزياء نفسه كان مختلفًا وكمعيد في جامعة الإسكندرية اعتدت ارتداء البدلة وربطة العنق. أما في بنسلفانيا فالوضع مختلف الطلبة يذهبون للجامعة بالملابس الجينز البدلة وربطة العنق للمناسبات أو الزيارات الرسمية فقط، والعادات والسلوك المصري عادة مايفهم بطريقة خاطئة، فذات مرة قلت مازحًا لزميل أمريكي ونحن نحتسي القهوة «سوف أقتلك» فتبدل وجه الرجل ولابد أنه قال في داخله هذا الفتى قادم من الشرق الأوسط ولابد أنه سيفعلها، وبدأت أتحسس كلماتي وتصرفاتي مع زملائي من الطلبة الأوروبيين والأمريكيين، والطلبة يتعاملون مع أساتذتهم كمربين فهم



أحمد زويل

- تفاجأت بلبس الطلبة للجينز في الجامعة .
- جائزة الملك فيصل بوابتي للعالمية .
- محطتي العلمية القادمة هي بحث عن مرض الزهايمر .

يدفعون مبلغًا ضخمًا ليتعلموا فهم يتصورون أن الأساتذة يعملون عندهم فهم يتقاضون رواتبهم مما يدفعه الطلاب من رسوم دراسية.

* سنة ١٩٧٢م شهدت قدوم أول بناتي ومع أنها محطة سعادة بالغة بالنسبة لي إلا أن الظروف التي أحاطت بميلادها كانت محبطة ومدهشة في الوقت نفسه بالنسبة لي، أما الإحباط فكان لأني لم أستعد سلفًا لمصروفات الولادة فأثناء التسجيل بجامعة بنسلفانيا لم أتبين جيدًا بنودًا خاصة بالتأمين الصحي والحصول على الرعاية الطبية بند ميلاد الأبناء بأجور زهيدة فلم أوقع عليه وكانت تكاليف الولادة وقتها من ألف إلى ألفي دولار ووقتها كان راتبي الشهري ٣٠٠ دولار ومثلها راتب زوجتي وكانت بالكاد تكفي احتياجاتنا الضرورية، ولكن نظرًا لتفوقي ودرجاتي العلمية العالية وافقت الجامعة على مخاطبة المستشفى التي قامت بكل التدابير اللازمة على أن أسدد ذلك الدين في أقساط شهرية فيما بعد.

* أكتوبر ١٩٧٣م محطة انتشاء كبيرة بالنسبة لي ففي هذا العام أتممت رسالتي للدكتوراه وكان مشرفًا عليها البروفيسور هوكشتراسر ثم حصلت على علاوة على راتبي ثم منحة ما بعد الدكتوراه وكانت في جامعة بيركلي في الغرب الأمريكي وبعدها بشهرين وفي يوم السادس من أكتوبر على أخبار عبور القوات المصرية لقناة السويس، بالنسبة لمصري مقيم في أمريكا كان النصر مدعاة للفخر والسعادة والشعور بالكرامة، وبالنسبة لي بالذات كان الأمر أكثر من ذلك فليست هناك أي حجة لادعاء أن المصريين أقل من غيرهم في أي شيء، فقد لمست في الفترة السابقة على ١٩٧٣م عدم تقدير للإضافات العلمية للعلماء العرب بالخارج رغم أهميتها من جانب العلماء والمثقفين.

* انتقلت إلى كاليفورنيا أنا وزوجتي وابنتي في أوائل عام ١٩٧٤م ولدهشتي وبعد مضي ٤ أعوام على حياتي في أمريكا فقد اصطدمت بالحواجز نفسها مرة أخرى: الثقافة والسياسة وكانت جامعة بيركلي جامعة حكومية أنشئت عام ١٨٦٨م تقابلت مع طلاب ذوي آراء واتجاهات متطرفة وبخاصة تجاه الشرق الأوسط، في البداية كان الأمر أزمة حقيقية داخلي: كيف أتعامل معهم؟ كيف أغير نظرتهم عن الشرق الأوسط؟ وفي النهاية وجدت أفضل الحلول أن نتوقف جميعًا عن الخوض في المناظرات الحارة التي يتشبث فيها كل طرف بمعتقداته دون إعطاء أذن صاغية للآخر، وبمرور الوقت أصبحت أكثر دراية في التعامل مع أمور كهذه، في هذه الفترة تلاشى الحاجز العلمي الذي كان يفصلني عن الباحثين الأمريكيين والأوروبيين.

* ١٩٧٥م يوم ٤ فبراير قطعت الإذاعة المصرية برامجها المعتادة وأخذت تبث تسجيلات لآيات من القرآن الكريم، إذًا قد مات شخص مهم، وبالفعل ماتت سيدة الغناء العربي أم كلثوم، وشيعها أكثر من ٤ ملايين مواطن مصري، وكان حزني عليها لا يوصف، كان عميقًا كبيرًا، وفي هذا اليوم ظللت أستمع لأغنية الأطلال مرارًا وتكرارًا.

* ثم عملت بعدها بجامعة كالتك وهي جامعة أمريكية عريقة. في ١٩٧٦م ضمت الكثيرين ممن حصلوا على جائزة نوبل وقد خصصت لي الجامعة أكثر من ٥٠ ألف دولار كميزانية لإجراء أبحاثي.

* ١٩٧٩م شهد أحداثًا متضاربة ففيه ولدت ابنتي الثانية أماني، وفيه بدأت رحلة الابتعاد بيني وبين زوجتي وبدأت، أو ربما لنقل أنها ظهرت بشكل جلي

الفترة العصيبة بيننا تعرضنا كلانا لضغوط عصبية، لخلافنا في الطباع والشخصيات، ميرفت إنسانة ممتازة وصادقة لكننا كنا شخصين مختلفين في ثقافتنا وأدائنا وقررنا الانفصال، ثم تم الطلاق في العام نفسه، ولم يكن هذا أمرًا هينًا علي لأنه ببساطة تعارض مع خلفيتي تمامًا فقد وعيت على أبي وأمي متحابين مترابطين طوال ٥٠ عامًا، أما الشيء الذي جرح قلبي بالفعل فكان ابتعادي عن ابنتي رغم أني كنت أقضي معهما عطلات نهاية الأسبوع والأعياد،وفي هذا الوقت كان قراري بتكريس كل وقتي وجهدي لأبحاثي ولعلمي، متجاوزًا تمامًا فكرة الزواج للمرة الثانية.

* ١٩٨٠م شهد محطة شجن بالنسبة لي فقد ذهبت لزيارة مصر بعد ١١ عامًا من الاغتراب عن الوطن ذهبت إلى الإسكندرية ودمنهور ودسوق على التوالي واهتزت مشاعري لرؤية آثار الشيخوخة على أبي وأمي وشعرت بالذنب لعدم زيارتي لهما من قبل، وكمحاولة للتعويض ظللت معهما طوال فترة وجودي في مصر مقتطعًا من الوقت الذي كنت سأقوم فيه بأشياء أخرى، عدت مرة أخرى إلى مصر لعقد مؤتمر بجامعة الإسكندرية عام ١٩٨٢م وكانت ممتعة للغاية حيث زرت الأقصر وأسوان أيضًا.

* ١٩٨٧م أول زلزال عاصرته، كانت الساعة الثامنة إلا الثلث صباح أول أكتوبر وخرجت من بيتي مهرولاً بملابس النوم وكان مقياسه ٦ درجات كان مرعبًا وكان يجاورني في السكن أستاذ وخبير في الزلازل بنفس الجامعة - كالتك - الذي قال لي: هذا زلزال صغير يمكنك أن تعود إلى شقتك!! وفي هذا العام نفسه توصلت إلى الاكتشاف الذي قادني فيما بعد إلى جائزة نوبل.

* ١٩٨٨م بدأت الرؤية تصبح أوضح بالنسبة لموضوع الفيمتو ثانية وهو رصد الظواهر الجزئية بمقياس الفيمتو ثانية، وبدأت أحصد الجوائز وتقام حفلات التكريم لي في بقاع شتى من العالم كرائد لهذا العلم الجديد. وفي عام ١٩٨٩م سافرت في رحلة لتسلم جائزة مؤسسة الملك فيصل في السعودية وكانت هذه الرحلة منعطفًا جديدًا في حياتي، وجائزة الملك فيصل عالمية تمنح لأشخاص من كل دول العالم يحصدها العرب والمسلمون في الأدب والدراسات الإسلامية، بينما تمنح في الطب والعلوم للأمريكيين والأوروبيين واليابانيين وكنت أول عربي يحصل على هذه الجائزة في العلوم. والشهرة التي حققتها هذه الجائزة جاءت من التقيد الصارم والدقيق في اختيار المرشحين والإجراءات التي تضمن أن الفائزين قد تم اختيارهم على أسس سليمة، وكان القدر قد رتب لي لقاء آخر بخلاف الجائزة، فقد كان د.شاكر الفحام قد حصل على الجائزة نفسها في الأدب وكان وزيرًا للتعليم في سوريا وشغل عدة مناصب دبلوماسية بارزة وقد جاء د.الفحام إلى المملكة بصحبة زوجته وابنته ديمة، والتقيتها ولم أكن أفكر في إعادة تجربة الزواج مرة أخرى منذ انفصالي عن زوجتي الأولى منذ ١٠ سنوات، كانت ديمة مطلقة بعد زواج دام شهورًا قليلة ولم يكن لديها أطفال، كان ذلك في مارس وبعد عودتها إلى سوريا وعودتي إلى أمريكا ظللنا على اتصال هاتفي حتى تجاوزت فواتير المكالمات التليفونية حجم ميزانيتنا معًا فقررت الذهاب إلى سوريا لزيارة صديقي د.شاكر الفحام (!!) في شهر مايو من العام نفسه، وهناك طلبت الزواج بها وتم الاتفاق والخطوبة في شهر يوليو من نفس العام في ولاية ميتشجان، وتم الزواج في سبتمبر من العام نفسه.. لتبدأ مرحلة جديدة من حياتي، كانت ديمة تحمل درجة الدكتوراه في الطب من جامعة دمشق لكنها قررت ألا تعمل.

* وفي إبريل ١٩٩٣م ولد ابننا الأول نبيل، كانت المرة الأولى التي يتاح لي أن أكون إلى جوار زوجتي وهي تستقبل مولودها، عندما جاءت مها وأماني لم تكن الفرصة سانحة لكي أكون إلى جوار زوجتي، أما هذه المرة فقد دخلت غرفة العمليات، في البداية كانت التجربة غريبة لم أدر كيفية التصرف في مثل هذا الأمر ماذا أفعل وماذا أقدم، على كل حال لقد جاء نبيل وكنت أول من حمله بعد الطبيب، وبعدها بعام واحد جاء ابننا الثاني هاني، وفي الحقيقة فقد استطعت بمرور الوقت تغيير بعض عاداتي المتعلقة بالعمل والجلوس مع الطفلين بقدر استطاعتي فأتوقف تمامًا عن العمل يوم الأحد.

* ١٩٩٨م حصلت على جائزة بنجامين فرانكلين التي كان قد حصلت عليها من قبل ماري كوري والأخوان رايت وألبرت أينشتين. في هذا العام زرت مصر وكان استقبالي فيها شيئًا مذهلاً في دمنهور ودسوق والقاهرة. وفي أثناء هذه الرحلة أصدرت مصر طابعًا بريديًا تذكاريًا تكريمًا لي، كما أطلقت اسمي على شارع كبير في مدينة دمنهور وعلى مدرسة ثانوية فيها.

* ١٩٩٩م في الخامسة والنصف صباح الثاني عشر من أكتوبر رن الهاتف بمنزلي وكان المتحدث السكرتير العام للأكاديمية السويدية د.إيرلنج نوربي يبلغني بفوزي بجائزة نوبل قائلاً: « هذه هي آخر عشرين دقيقة سوف تنعم فيها بالهدوء في حياتك » وبالفعل كان كلام الرجل صحيحًا، وجلسنا أنا وزوجتي وأبنائي نتابع عبر الإنترنت أخبار وتفاصيل منحي الجائزة.

* وفي ٢٠٠٠م جرت مراسم تسليم الجائزة بحضور ملك السويد كارل جوستاف والملكة سلفيا وقد طلبت أن يقدمني السفير المصري، وتعلن باسم زويل العالم المصري بعد أن كانت قد صدرت باسمي كعالم أمريكي.

* أما محطة ما بعد نوبل فقد قررت فيها التركيز على ٣ أشياء: أن أظل عالمًا استمر في مشواري العلمي لي وللعالم ولمصر على أن تدخل مصر القرن الـ٢١ بالعلم والتكنولوجيا وهذا حافظ على جزء كبير من طاقتي، وأن أتمتع بإلقاء المحاضرات العامة وأشعر أن هذا هو الأمل القادم. العمل في كل أنحاء العالم شيء رائع، وألا أنسى - تطبيقًا لمقولة والدي - أن أستمتع بحياتي وبالعلاقات الإنسانية مع جميع البشر.

* محطة مهمة شغلتني طويلاً هي مفهوم النهضة وقد وجدت لذلك تعبيرًا هو ثلاثية النهضة راقني كثيرًا وهذه الثلاثية تتلخص في: تقدم سياسي، واقتصادي، وثقافي، كما شغلني مفهوم الديمقراطية واستهلاك الاسم بحيث أصبح لا يعني شيئًا بالنسبة للكثيرين. بالنسبة لي أهم تعريفات الديمقراطية: حرية الفكر والرأي والإبداع وهي ركائز وشروط المجتمع المنتج التي تعطيه النشاط.

* محطة البحث العلمي تبدأ عندي من خروج المجتمعات من عصور الظلمات ورؤية أهمية العلم في الرقي بالمجتمع، ومن ثم هو الذي يقوم بتمويل البحث العلمي بعد ذلك. البداية أن تكون لدى الشعوب إرادة قوية ووعي للدور الأساسي للتطور العلمي. في الصين مثلاً كمية الأبحاث والدراسات العلمية والتكنولوجية طوال السنوات الخمس الماضية مذهلة، أصبح لديهم قناعة بأن التطور العلمي والتكنولوجيا هما محطة الانطلاق إلى العالمية.

* عام ٢٠٠٥م شهد تدشين مؤسسة زويل للعلوم والمعرفة، إضافة إلى الجائزة السنوية التي تقدمها الجامعة الأمريكية باسمي في العلوم، وجائزة الإبداع السنوية في دار الأوبرا.

* محطتي العلمية القادمة هي بحث عن مرض الزهايمر مرض العصر ■

DOUBLE RICH  دبل ريتش




# SHAMPOO

www.deraah.com.sa

جيل جديد للعناية بالشعر... من إل جي

New Generation For Hair Care... From **LG**



LG Household & Health Care

اول شامبو ببروتين الحرير

DERAAH درعة

# لا تحرجوني أمام زملائي

عبدالله محمد البريمي - جدة

يقول أحد الأساتذة: ذهبت إلى مدرستي الجديدة، وأنا واثق بنفسي، متفائل بعملي كمعلم، دخلت وسلمت على الإخوة والزملاء وعرفتهم على نفسي، وكنت أتحدث مع بعض المعلمين، وكالعادة نصائح أخوية وإرشادات مغلفة بـ «شوكلاته» الشفقة والرحمة، فكانوا يقولون: «احذر من الفصل الفلاني؛ لأن فيه ولدًا شيطانًا؛ سبّب الإزعاج للمدرسة، وهو كثير المشاكل، وشكله كذا وكذا، واسمه فلان».

الله المستعان، ما هذا الصداع؟ ما هذه البلوى؟ وما هذه الكارثة؟ فأنا بصراحة ما أحب المشاكل، وهل ممكن أن أجد مكانًا ليس فيه مشاكل؟!

يا ألله إنها ساعة عصيبة تلك التي أتجه الآن فيها إلى صف ذلك «الشيطان»، وأنا أتقدم بخطى ثقيلة، وأتساءل هل يمكن أن أدرّس شيطانًا في حياتي؟!.. «أعوذ بكلمات الله التامات من شر ما خلق»، بسم الله.. وفتحت باب الصف.

دخلت وقلت: «السلام عليكم»، فرد الطلاب جميعًا بصوت بريء: «وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته»، وكان بعضهم واقفًا فجلس، وبعضهم يلتفت إلى الوراء فاعتدل، وبعضهم ينادي بعضًا «دخل الأستاذ»، ويا للهول لقد وجدت صاحبنا «الشيطان» جالسًا في المقدمة، ماذا أقول له؟! هل أرده إلى الخلف؛ حتى (لو قدر الله شيئًا) أكون بعيدًا عن الموضوع، وقريبًا من باب الخروج وقت الطوارئ؟ وبقيت في دوامة، وأغرقت في التفكير قُطع بصوت الطلاب يقولون: «حياك الله يا أستاذ»، قلت: «الله يحييكم، ويبارك فيكم»، وقلت في نفسي: «ويخارجني» منكم!!

فنظرت إلى «الشيطان» وقلت له: «أنت فلان»، قال بسرعة: «نعم»، فكاد قلبي ينخلع من مكانه والله يستر!!

فقال: يا أستاذ كيف عرفتني؟!

يا للمصيبة التي حلت، ماذا أقول له؟ هل أخبره بأنه شيطان، وأنه مشهور بفعاله فأخشى أن أراه في المنام؟

لكني تمالكت وقلت: «كيف ما أعرفك وأنت مشهور على مستوى المدرسة، والمعلمون يذكرونك بالخير، وبصراحة أحب أن أتعرف على المتميزين والمهمين مثلك»!! ثم واصلت حديثي فتكلمت عن هموم الطلاب، وأفرحتهم قليلاً بعض القصص الهادفة، ثم ذكرت أن كل طالب متميز عندي حتى ولو أخطأ، ولا أريد أن يسخر بعضكم من بعض إذا أخطأ لأننا في مقام تعليم. وكان هدفي أن أجعل لي قاعدة ومنهجًا مع الطلاب، حتى أريح بالي من وجع الرأس، ثم قلت: أيها الطلاب إن لديّ مرض خطير لم أستطع أن أتعالج منه إلى الآن، وهذا المرض مشكلة في حد ذاته، فقالوا: «سلامات يا أستاذ، ما ترى بأس».

قلت: «مرضي عجيب وغريب، وهو أني إذا أخذت عن أحد فكرة جيدة من أول وهلة تبقى راسخة في ذهني حتى ولو أخطأ، وإذا أخذت عن أحد فكرة سيئة ورأيت أنه صاحب مشاكل، فلن يسلم مني أبدًا».

فقالوا: «إن شاء الله ما تشوف منا إلا كل خير يا أستاذ».

فقلت في نفسي: الحمد لله، وتنفست الصعداء.

ثم قربت من صاحبنا «الشيطان» وربتّ على كتفه وقلت يبدو أنك أحسن واحد وأفضلهم!!

فنظر إليّ بعينين تكاد دموعهما أن تخرج، وبصوت المتفائل بي، وقال: «إن شاء الله يا أستاذ أعجبك، وتأخذ عني فكرة جيدة».

عجبت من لطافة رده، ولكن يجب عليّ أن أحذر لأنهم يقولون: «أحذر من الحيّة الرقطاء» لكنه كان هادئًا، ويحاول أن يشارك ويبرز نفسه على أنه متميز وفاهم،



ويعجبني في الوقت نفسه اهتمامه وهدوؤه، ووجدت منه صدق الكلام، وأدب الاستئذان، ولطافة الحديث، وانتباهه الشديد لي وتفاعله معي. وكنت أذكر بعض الطرف في أثناء الشرح فأجده يتفاعل معها ويضحك ضحكًا أشفقت عليه من ذلك الضحك، وكأنه لم يكن يعرف الضحك قبلها، بل كان يعرف التوبيخ والسخرية، وخلك واقف وارفع الكرسي فوق رأسك، كما كانت تتقطع يديه من كثرة الضرب القاسي عليها، وكنت أذكر المواقف أو القصص الحزينة فأنظر إليه فأجده يمسح دموعه تأثرًا وحزنًا!!

قلت له يومًا: «ما الذي أعجبك فيّ يا فلان؟»، فقال: «يا أستاذ أنت تتركنا نشارك، ولا تحرجنا إذا أخطأنا، وبصراحة كلنا نحبك، لأننا نشعر أنك تحبنا، وتقدم لنا نصائح وقصصًا جميلة»!! آه الآن وجدت السر وعرفته؛ إنه يحتاج إلى الرعاية والاهتمام والتشجيع والتبسم الدائم له ولغيره، فعرفت أن حكم المعلمين على مثل هذا الطالب لم يكن في مكانه، لماذا نسمع من الآخرين في حكمهم على الطلاب، وخصوصًا في التحذير من عناصر معينة؟! هل جربنا معهم وسائل الترغيب بدلاً من وسائل الترهيب التي نتقنها جميعًا، بل ونعطي فيها دورسًا مجانية للمعلمين الجدد؟ ولماذا نؤجر عقولنا للآخرين؟ وهل كل ما يقوله الناس صحيح؟! أليس هذا الطالب وغيره يخطئ ويصيب؟ ألا يحتاج منا إلى العطف والحنان والرفق؟ إن صفعة على وجهه، أو تقبيحًا له، أو احتقاره وإذلاله، أو النظرة السوداء لمثل هذا الطالب تقضي على مستقبل حياته، لأنه يشاهد مستقبله من خلال عيني أستاذه، فنظرة المعلم إلى الطالب هي مستقبل حياته!!

نعم لقد عاش هذا الطالب ذاك العام في جو مختلف، ووجدت أن الطالب هو طالب لا يختلف عن غيره، ولكنه يحتاج إلى التوجيه والإرشاد، والتغافل عن بعض الأخطاء، ويحتاج إلى التشجيع المادي والمعنوي، «أحسن إلى الناس تستعبد قلوبهم».

ولا أنس ذلك الموقف مع نهاية العام عندما قلت لهم: هذه آخر حصة أقابلكم فيها وسوف أنتقل إلى مكان آخر، فوضع رأسه منكسًا على الطاولة وقد خنقته العَبرة، واغرورقت عيناه بالدموع، وكأن هموم الدنيا أتت إليه مرة أخرى، لأنه (في نظره) لن يجد من يفهمه أو يتعامل معه بلين واحترام.

لقد قسى الزمان على كثير من الطلاب، فهل نعين الواقع الأليم عليهم؟ وهل نزيد من الآلام والجراح أكثر مما هي موجودة عليه، وهل نضع الشاب في موقف حرج وهو يواجه الفتن من كل حدب وصوب؟! أين الرحمة والشفقة التي تأسر القلوب؟ إن هذا الشاب قد تجرع ذل وإهانة معلميه، وكل واحد يوصي الآخر بفنون جديدة في مقاطعته. حكايته حكاية الآلاف ممن انحرف مستقبلهم ويئسوا في حياتهم، ثم يأتي من لا يبالي ليحطم مستقبلهم على صخرة القسوة!! وهل ينتظر من شاب نفع وهو يشاهد معلمه مقطب الجبين يرعد ويزبد أغلب كلامه «اذهب شوف لك مكان غير الدراسة أفضل لك؟!» عندها نصنع أمامه أبوابًا مغلقة ومقفلة بالحديد، ليقوم بعدها بالتسخط على التعليم والأساتذة، ويتفنن في الانتقام من مجتمعه الذي ظلمه فيظهر التمرد عليه. وفي المقابل يشغل فراغ قلبه فيعجب بالأفكار الدخيلة ويتبناها، لأنه يجد أنها المتنفس الوحيد لإثبات وجوده. ولو ترك للطالب أن يعبر عن مشاعره لصرخ بأعلى صوته: «أرجوكم افهموني، اتركوا لي فرصة، لا تحرجوني أمام زملائي»■

الحياة جملة من الأحداث والمواقف..
ومع كل حدث هناك وجهة نظر..
وملامح الشخصية تحددها وجهات النظر..
و«المعرفة» تريد من هذا الباب أن تقول: إن اختلاف وجهات النظر طبيعة إنسانية ينبغي ألا تفسد للود قضية كما نريد دوماً.
وإذا كان تضاد وجهات النظر نقمة، فإن تنوعها نعمة يجب أن نحسن تناولها.
ضيفنا العزيز: أستاذ التغذية بجامعة الملك سعود الدكتور: رشود الشقراوي يقدم لنا شيئًا من وجهة نظره فيما يلي:



## رشود الشقراوي :

# القاعدة الذهبية.. «عدم الإشباع... عدم التجويع»

*** الأصل في الدواء أن يكون طعامًا، فإن لم يحصل الشفاء فيستعان بالدواء الواحد، فإن لم يحصل الشفاء فيستعان بالدواء المركب.**

إن «الطعام» هو في الواقع العامل الأساسي في الصحة والمرض لأن الغذاء قد يكون سببًا لحدوث الأمراض، وللحد من هذه الأمراض يجب مراقبة واختيار الطعام الجيد والمتوازن. ومن الطعام ما هو دواء للعديد من الأمراض، ولكن قد تحتاج إلى دواء للمساهمة في العلاج، ويكون ذلك بحذر لأن هناك تداخلاً بين الغذاء والدواء.

*** قاعدة صحية: كلما تكاثرت مطاعم الوجبات السريعة زادت الصيدليات.**

كلما زاد عدد المطاعم عمومًا وليست المطاعم السريعة فقط، لأن المطاعم مصدر لكثرة الأكل وزيادة المستهلك من السعرات الحرارية، وقد تكون مصدرًا للتسمم، لذلك فالعبارة تحتاج إلى أن تكون كلما تكاثرت المطاعم زادت الصيدليات والمستشفيات.

*** إننا لا نأكل «الهمبوجر» بل هو الذي يأكل أجسادنا.**

إن اللحوم والدجاج (البروتين) هو أساس «الهمبورجر»، لذلك فإنه إذا تم إعداد هذه اللحوم من لحوم طازجة ولم يتم نقلها إلينا خلال أشهر في البواخر، وإذا تم إعدادها بطريقة سليمة في المنزل أو المطعم الجيد فإن الفائدة سوف تتم، ولكن إذا اعتمدنا على الهمبورجر المستورد وعلى أنواع اللحوم غير المعروفة المصدر فإنها سوف تأكل أجسامنا.

*** مشروبات «الطاقة» أسلوب جديد مدعوم بملايين الإعلانات للإدمان.**

مشروبات الطاقة نوع من أنواع الإيقاع السريع في هذه الأيام فهو مخصص للرياضيين، أما إذا استخدم ممن هم أقل من ١٨ سنة أو غير رياضي فإنه إدمان خطر.

*** شركات الأدوية العالمية «تدفع» الكثير من المال**



- كلما زاد عدد المطاعم زاد عدد الصيدليات والمستشفيات .

- مشروبات «الطاقة» لمن هم أقل من «١٨» سنة إدمان خطر .

- لا بد من المحافظة على الضب وإن لم يرتبط «بالفياجرا» .


رشود الشقراوي

■ البيض غذاء الأطفال والشيوخ.

■ الرياضة بدون تنظيم لا تفيد كثيرًا.

**والإشاعات لتشويه حقيقة الطب البديل في عقول الناس.**

ليست شركات الأدوية التي تحارب الطب البديل بل الأنظمة المشرفة عليها لأنها لم تبذل الجهد والطاقة والوقت لوضع الأنظمة والتشريعات للطب البديل، لذلك تركت هذه الأنظمة شركات الأدوية لممارسته، فالطب البديل يحتاج إلى دعم وإلى تقنين ودراسة من قبل الجهات المشرفة عليه، وخصوصًا وزارة الصحة في البلدان العربية.

*** لا يمكننا العودة إلى طب الأعشاب لسبب بسيط وهو أننا لا نستطيع العودة إلى البدائية.**

إن العودة إلى طب الأعشاب تحتاج إلى تطوير هذا العلم وتنظيمه والبعد عن الاجتهادات التي يقوم بها غير المتخصصين، والتي تجعل العودة إلى هذا النوع من الطب صعبًا مع وجود كل من هب ودب في هذا المجال. فطب الأعشاب قسم مهم ولكنه يحتاج إلى دعم وتنظيم للنهوض به والاستفادة من هذه النعمة العظيمة.

*** عودة المدارس إلى «التمر والحليب» هي تقويم لسلوكيات غذائية «شبسية» خاطئة وعودة إلى طريق التغذية الحقيقية!**

نعم، إنها العودة إلى الصواب، وهو تقويم جيد إلى طريق التغذية السليمة، حيث إن التمر والحليب غذاء متكامل ومفيد لصحة الطلاب وزيادة استيعابهم، ولو عرف ما في التمر والحليب من فائدة غذائية ما كان للشبس مكان بين الطلاب.

*** الضب أو «فياغرا» الصحراء منجم طبيعي أهملناه لما هو صناعي تصاحبه أعراض وتشكيك واشتراطات صحية صعبة.**

نحتاج إلى التحقق من هذه المعلومة علميًا لننسبها «للضب» حيث لا توجد معلومات في هذا الخصوص، وعمومًا لابد من المحافظة على الضب حتى وإن لم يرتبط بالفياغرا.

*** القهوة مفيدة، القهوة ضارة، الجوال يسبب السرطان، الجوال لا يسبب السرطان، تضارب البحوث العلمية والصحية سر لم يكتشف بعد.**

ولن يكتشف بشكل دقيق، وهذا التضارب ليس نقصًا ولكن هناك عوامل عديدة تحدد النتائج بشكل قطعي، ولكن يجب أن تعرف أن كل شيء يزيد عن الحد يدخل في حيز الضرر، ويجب الحذر من كل ما هو صناعي، وخصوصًا في أغذيتنا.

*** المطبخ هو صيدلية المنزل الحقيقية.**

قطعًا، فكلما كانت الوجبات صحية تجنبنا حدوث أمراض، ونحتاج إلى تثقيف من يعد الغذاء في مطابخنا حتى في حالة حدوث أمراض فإنه عن طريق التغذية السليمة يمكن التغلب على المرض والحد من تفاقمه.

*** «البيرة اللي توصلها كل يصلها» و«لو علمت المرأة ما في الجرجير لزرعته تحت السرير» مجرد أمثال للسجع فقط.**

أعتقد أن للخضار نوعًا ما ارتباطًا ببعض نتائج من تجارب شخصية فردية مختلفة، ولكن الخضراوات بشكل عام مهمة للصحة لاحتوائها على الفيتامينات والألياف والمعادن وهي لا تحتوي على كميات من الدهون لذلك فهي أساس الصحة.

*** عندما نتحرف إلى «الكيماويات» في تغذيتنا فإن تجارة الأمراض كالسمنة المفرطة وشد الوجه وتبييض الأسنان والعناية بالأقدام تبدأ بالازدهار وقضم جيوبنا.**

الطبيعة والتوازن والنشاط الحيوي «الرياضة» سوف تساهم في الحد من الاعتماد على الكيماويات، وبذلك لن نلجأ إلى علاج أمراضها.

*** المثل الجديد يقول: افتح عطارة يرزق الله.**

ليس الاعتراض على العطارة ولكن عندما تكون تحت

إشراف علمي وتقنين كمًا ونوعًا فإنها تكون مصدرًا للرزق، ولكن تحتاج إلى دعم علمي من المتخصصين ومراقبة صارمة.

*** أكثر إنسان معرض للسكر والضغط وما شابهها في دولة نامية هو وزير الصحة نفسه.**

عندما يعتمد على تطبيقه لما تعلمه من الناحية «الوقائية» وعدم الاعتماد على العلاج الكيماني لذلك قد يكون أقل إنسان معرض للسكر والضغط، كذلك إذا استفاد ممن حوله ولم يعتمد على معلوماته فقط.

*** حتى تكون (شيخوختنا) محتملة صحيًا لابد أن....**

نعرف ماذا نأكل ومتى نأكل وكيفية التعامل مع أعراض الشيخوخة بطريقة متلازمة، بمعنى أن نعرف كيفية تجنب إهمالها والتعامل غذائيًا ودوائيًا وبدنيًا معها، والحرص على الاستفادة من فترة الشباب بتنميتها تغذويًا وصحيًا والابتعاد عن عدم التوازن، والرياضة خلالها لأن كل ذلك سوف يساهم في شيخوخة حيوية.

*** قاعدة الغذاء الذهبية تقول:**

عدم الإشباع وعدم التجويع، والتنوع والحرص على كل شيء طبيعي.

*** «أكثر المخلوقات أكلاً للحوم» تعريف جديد لإنسان القرن الواحد والعشرين.**

ولذلك نجد انتشار الأمراض في هذا الإنسان وقلة النشاط.

*** السمنة الناتجة عن الإكثار من المأكولات هي في أصلها مشكلة «إرادة».**

صحيح، إن الإرادة القوية تصل بالإنسان إلى مكانة راقية فينشغل بها عن تضييع وقته في الطعام، وكذلك فإنها تحد من انسياقه وراء هذه الشهوة.

*** يتجه «السمين» عادة إلى الانطوائية والانعزال عن المجتمع مع وقوعه في حالة اكتئاب دائم.**

نتيجة لمظهره غير المألوف ما يدعو البعض إلى السخرية منه، كما أنه يحس أنه ثقيل للقيام بالمهام والأمور التي يرغب في أدائها.

*** ثلاثون دقيقة يوميًا لممارسة الرياضة وصفة «سحرية» للرشاقة.**

لاشك في أهمية الرياضة ولكنها بدون تنظيم غذائي لا تفيد كثيرًا، كما أنها تحتاج إلى مداومة لتكون عادة لرفع الصحة.

*** المأدبة التكريمية في الصين جزء من ثقافتهم الغذائية.**

الثقافة الغذائية أفضل الطرق لإعداد مأدبة صحية لمن تحب.

*** يقول المثل: «لا مراسيم في الدولة التي لا تشهد وفرة في مستودعات حبوبها، ولا يعرف الشعب العزة والذلة قبل أن يشهد وفرة في الكساء والغذاء».**

من كان عنده قوت يومه وبات في سربه آمنًا فقد حيزت الدنيا له.

*** بماذا يمكن أن تصف هذه المأكولات والمشروبات.. بكلمات:**

- الماء: حياة الخلية وبالتالي حياة الكائن.
- الملح: يجب الحذر من الإكثار منه.
- التمر: منجم للحديد وفوائده عجيبة.
- الحليب: غذاء كاف من المهد إلى الكهولة.
- السكر: إحدى المواد البيضاء الضارة والإقلاع عنه أمر مطلوب.
- الفواكه: طعام أهل الجنة.
- اللبن: غذاء متكامل وأساسي.
- اللحوم البيضاء: بروتين سهل الهضم تصلح للصغار والكبار.
- اللحوم الحمراء: قيمة غذائية عالية عند ضبط تناولها وكميات استهلاكها.
- الخضراوات: وقاية وعلاج.
- البيض: غذاء الأطفال والشيوخ ■



رشود الشقراوي

المعرفة



# ذكريات من ربيع التربية والتعليم

بقلم:
محمد بن أحمد الرشيد
وزير التربية والتعليم سابقاً

**كما** أن الربيع أجمل ما في الفصول، والشباب أجمل ما في العمر، كذلك المدة التي قضيتها في وزارة التربية والتعليم كانت من أخصب وأمتع سنوات عمري، في آفاقها وأعماقها، وحلوها ومرها، وعسرها ويسرها. لأن العبرة الحقيقية في العاقبة، فالحكيم يرى من خلال مرارة الدواء العافية التي تعقبه، وفي الشدة الأجر الذي يحتسبه عند الله في الرضا، فتهون المرارة، وتنقلب الشدة رخاء، والمعاناة أنسًا ورضًا.

كانت المدة التي تشرفت فيها بالعمل في وزارة التربية والتعليم أغنى فترات عمري لأنني نعمت فيها بالتعامل مع قيادة عاضدتني وآزرتني، وأرشدتني ووجهتني، وسعدت فيها بالعمل مع أناس تدرجت صلتي بهم من الزمالة إلى الصداقة، ومن الصداقة إلى الأخوة، فأحسست، وأحسوا معي، أننا أبناء أسرة واحدة.

كنا نتفق كثيرًا، ونختلف قليلاً، وكان من أهم ما اتفقنا عليه - بعد التفاني في خدمة الدين والوطن - أن اختلاف الرأي لا يفسد للود قضية. وكنا دائمًا نردد قول إمامنا الشافعي رحمه الله:

قولي صواب يحتمل الخطأ، وقول غيري (عندي) خطأ يحتمل الصواب

لقد نجحنا في إنجاز الكثير مما كنا نرجو إنجازه، ذلك بفضل الله، ثم بفضل التعاون والإخلاص، وأخطأنا، ولابد للعاملين من الخطأ، إذ (كل بني آدم خطاء)، ولكنه خطأ القصور البشري والضعف الإنساني، وليس خطأ التعمد، أو الخيانة.

إن شكري - بعد الله سبحانه - مزجى إلى قيادتنا الرشيدة التي مكنتني من أمور كثيرة، في مقدمتها: الإسهام بفكري وجهدي ومعرفتي المتواضعة في دفع عملية التعليم.

وتعرفت على الكثيرين من كرام أبناء بلدي الذين ما كنت لأحظى بمعرفتهم لولا موقعي.

وزرت معالم بلدي، وعرفت مدنه، وقراه، ووقفت على أحوال الناس فيها، ولمست الإمكانات الهائلة لهذا الوطن، وازددت اطمئنانًا إلى أن مستقبله زاهر بإذن الله.

إن شكري جزيل، وعرفاني جميل لكل إخواني وأخواتي من المعلمين والمعلمات، والمواطنين والمواطنات الذين أمدوني بالرأي، وقدموا إليّ النصيحة أو خصوني بدعوة في ظهر الغيب. وعذرًا مضاعفًا لكل من أخطأت في حقه أو أسأت إليه عن غير قصد.

أما دفء العاطفة، وصدق المودة الذي غمرني به من لا أستطيع إحصاءهم من المحبين المخلصين من منسوبي وزارة التربية والتعليم وغيرهم بمناسبة انتهاء عملي، سواء الذين هتفوا، أو زاروا، أو كتبوا، فأمر أعجز عن أداء حقهم فيه من الشكر، وأشعر أمامه بالخجل.

وأؤكد أنه لا خير فينا جميعًا إذا لم نكن دائمًا خدامًا لديننا، وكياننا السعودي، منافحين عنه، معتزين به، باذلين - نحن معشر التربويين - كل ما نقدر عليه في سبيل رسالة التربية والتعليم.

لقد أثلج صدري أن خلفني في حمل عبء التربية والتعليم معالي الأخ الدكتور عبدالله بن صالح العبيد، الذي عرفت فيه: الفضل، والاستقامة، والإخلاص، والدأب، وحصافة الرأي، والخلق الحميد.

عرفت تخصصه العلمي التربوي في إحدى الجامعات المرموقة من جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، وعرفت المناصب التي تقلدها، والوظائف التي تقلّب فيها، فعرفت في ذلك جميعًا: التجربة الثرّة، والخبرة العميقة.

لقد قلت لمعالي الأخ الكريم: إن وزارة التربية والتعليم زاخرة - بحمد الله - بعدد كبير من الإخوة والأخوات المخلصين، القادرين، المؤهلين، الذين كانوا أكبر عون لي في إنجاز ما وفقنا الله تعالى إلى إنجازه خلال المدة التي تشرفت فيها بالعمل في الوزارة، وأنا على ثقة واطمئنان أنهم لن يخيبوا أمل وزيرهم الجديد.

ويعرف أخي معالي الوزير أن حصيلتي المتواضعة من العلم، والتجارب والخبرة هي دائمًا في خدمة رسالة التربية والتعليم بغض النظر عن الموقع الذي أنا فيه، لأني أؤمن أن التربية هي مفتاح التنمية والتقدم، بل أسّ الحضارة الأول، وركنها الركين، لذلك رفعنا في الوزارة شعارنا الذي لم نكفّ عن ترديده في السنوات العشر الماضيات: (وراء كل أمة عظيمة تربية عظيمة)، وهذه التربية أول من ينهض بها: معلمون قادرون مؤهلون يرون عملهم رسالة لا وظيفة، يبتغون أجره قبل الأجرة عليه.

أعان الله معالي الأخ الكريم على خدمة رسالة التربية والتعليم، ووفقنا جميعًا إلى كل ما فيه عزة ديننا ووطننا، إنه أكرم مسؤول ■

# قصة إعادة إصدار «المعرفة»



في الأشهر الثلاثة الأولى من عمل الدكتور محمد بن أحمد الرشيد كوزير للمعارف (التربية والتعليم) في صيف ١٤١٦هـ تشرفت بمرافقته إلى لندن لحضور اجتماع للموسوعة العالمية للكتاب السنوي على ما أذكر، وهو العربي الوحيد في هذا المجلس، ومنها غادر إلى جنيف للالتقاء بصاحب السمو الملكي الأمير سلطان بن عبدالعزيز النائب الثاني لرئيس مجلس الوزراء ووزير الدفاع والطيران والمفتش العام.

وفي صباح اليوم التالي من وصولنا إلى جنيف تشرفنا بلقاء سموه، وكنا نتناول طعام الإفطار في مقر إقامة معالي الدكتور الرشيد في فندق أنتركونتننتال جنيف، دار حوار مع معاليه حول مجلة المعرفة وحرص الدكتور الرشيد على إعادتها إلى النور، وأن تكون منبرًا إعلاميًا قويًا لوزارة المعارف (التربية والتعليم)، وأن تكون مجلة تربوية يتم من خلالها مناقشة قضايا وهموم التربية وطرح الموضوعات والتقارير والتحقيقات والمقالات التي يستفيد منها المعلم والمعلمة وولي الأمر ومختلف أفراد المجتمع. وأملى عليَّ الدكتور الرشيد خطابًا وجه إلى أكثر من خمسين شخصية تربوية وفكرية وثقافية وإعلامية يدعوهم الدكتور محمد الرشيد لبحث فكرة إعادة إصدار مجلة المعرفة والتصور المناسب لها وحدد معاليه موعد الاجتماع في فندق شيراتون بعد أسبوعين من كتابة الخطاب.

وفعلاً كانت أول مهمة لي بعد عودتي إلى الرياض إرسال الخطاب إلى هؤلاء المثقفين . وأذكر منهم المرحوم الأستاذ فهد العريفي، والدكتور ساعد الحارثي، والأستاذ بدر كريم، والدكتور أحمد التويجري، والدكتور عبدالواحد الحميد، والدكتور عبدالله الجاسر وآخرين.

وفعلاً تم عقد الاجتماع وكان اجتماعيًا مثيرًا رائعًا تخلله طعام العشاء وتم وضع التصور المناسب لإعادة إصدار مجلة المعرفة، وفعلاً صدرت المجلة في حلة جميلة وموفقة من تاريخ صدورها وحتى الآن، ودعمها الدكتور الرشيد وعمل كل ما يستطيع للتسويق لها والترويج لفكرتها من أجل إنجاحها ومن أجل إيمانه الشديد بأهمية النشر والفكر في مجال التربية والتعليم، وكلفت العلاقات في الوزارة

*مدير عام الإعلام التربوي بوزارة التربية والتعليم سابقًا







بتنظيم حفل تدشين مجلة المعرفة، وذلك في أكبر قاعة في جامعة الملك سعود.

وكان يومًا مشهودًا في تاريخ الرياض شرفه ورعاه أمير الفكر والإنسانية والنبل صاحب السمو الملكي الأمير سلمان بن عبدالعزيز أمير منطقة الرياض، وبحثنا عمن كتب في المعرفة وعمل بها في مدة إصدارها الأولى قبل قرابة أربعين سنة، وفعلاً جاء أولئك الرجال الأوفياء الذين عملوا مع خادم الحرمين الشريفين إبان توليه مسؤولية وزارة المعارف كأول وزير لها أعطاها من جهده وإبداعه الشيء الكثير، ولم يبق مفكر أو مثقف أو مسؤول أو تربوي أو أكاديمي إلا ودعي لهذا الحفل، فكان احتفالية مهيبة أعطت للتربية والتعليم ولمجلة المعرفة الزخم الذي تحتاج إليه بعد أن ظلت التربية والتعليم بعيدة عن اهتمامات الناس، وهذا الذي نجح فيه الدكتور الرشيد في الشفافية والوضوح وطرح أعمال الوزارة للناس والجمهور، فشاركوا وتفاعلوا وأصبح عمل الوزارة مكشوفًا وواضحًا وهذا مفيد في السنوات الأربع الأولى من فترة الدكتور الرشيد.

وبعون الله فإنني أرجو من الدكتور الرشيد مواصلة كتابة مقاله في المجلة بصفة شهرية حتى يسجل للتاريخ هذه الفترة الذهبية في عمر المعرفة رغم صعوبات النشر في هذه الفترة والتنافس الشديد الذي تجده من الفضائيات والإنترنت.

هذه قصة إعادة إصدار مجلة المعرفة التي كان الدكتور الرشيد أكبر مسوق لها في كل اجتماع وفي كل لقاء مع المعلمين أو الطلبة، وهذا بلا شك من حظ العاملين في المجلة والشركة الإعلامية القائمة على إصدارها ■



# المفوّض العام!

زياد الدريس
ziadd101@almarefah.com

في ١٤١٧/١/١هـ التحقت بمجلة المعرفة، مسؤولاً عن التحرير فيها.

قيل لي إنه يوجد «مشرف عام» على المجلة هو: الوزير!!

كنت أسمع كثيرًا من قبل عن معاناة رؤساء التحرير مع المدير العام أو المشرف العام أو رئيس مجلس الإدارة. كانت صورة العلاقة المأزومة بين رئيس التحرير والمدير العام في الصحافة تذكرني دومًا بصورة العلاقة المأزومة بين الإمام والمؤذن في المسجد !!

هذا إذا كان المدير العام أو المشرف العام إنسانًا عاديًا، فكيف وهو وزير أيضًا؟!

وبدأنا العمل والترتيبات لإصدار العدد الأول من «المعرفة» في العهد الجديد.

كانت أول مواجهة مع «المشرف العام» عندما بدأت أقترح أسماء كتّاب المجلة مع الزملاء، قال لي أحد الذين يؤمنون بنظرية (الاحتياط واجب!): اعرض الأسماء على الوزير «المشرف العام»، فقد يكون لديه تحفظ على بعضها.

بصراحة.. استهجنت الاقتراح، ظنًا مني أن تحديد أسماء الكتّاب من مهام رئيس التحرير. لكنه خوفني عندما قال: الوزير أعرف منك بتوجهات الدولة!!

ذهبت إلى الوزير/ المشرف العام «محمد بن أحمد الرشيد»، مددت له ورقة مطوية «سرية!»، قال: ما هذه؟ قلت: أسماء مقترحة لكتّاب المجلة. فجأة وبكل دهشة أصابتني أعاد لي الورقة حتى دون أن يفتحها، وقال - أذكر هذا الآن بكل أمانة -: يا زياد أنا ما وضعتك مسؤولاً عن هذه المجلة حتى تعرض عليّ كل يوم والثاني مهامك فيها واختصاصاتها، اختر أنت مايناسبها لكي تنجح، فلولا ثقتي فيك لما وضعتك.

كانت العبارة الأخيرة هي الإنزيم الذي اتخذته والزملاء وقودًا في مشوار المعرفة، حتى غدت «المعرفة» أول مطبوعة تصدر عن جهة حكومية دون أن تكون رسالتها تلميع الجهة المصدرة ورئيسها ومسؤوليها، بل كانت «المعرفة» تنتقد «المعارف» يوم كان هامش الجرأة الصحفية - قبل عشر سنوات من الآن - ضيقًا ومحدودًا حتى في الصحف اليومية.. «المستقلة»!

ولم أكن أشعر بنعمة التفويض تلك إلا إذا جلست مع رئيس تحرير مجلة «حكومية»، وبدأ يبث معاناته مع معالي المشرف العام عندهم، الذي يوجه موضوع الغلاف لكل عدد ويحدد أسماء الكتّاب ويفلتر رسائل القراء التي ترد من الميدان ناقدة لأداء تلك المؤسسة، وأخيرًا فمعاليه هو الذي يوقع البروفات النهائية لكل عدد قبل الطبع!

عندها أدركت معنى «المشرف العام» الحقيقي، والفرق بينه وبين « المقرف العام»!!

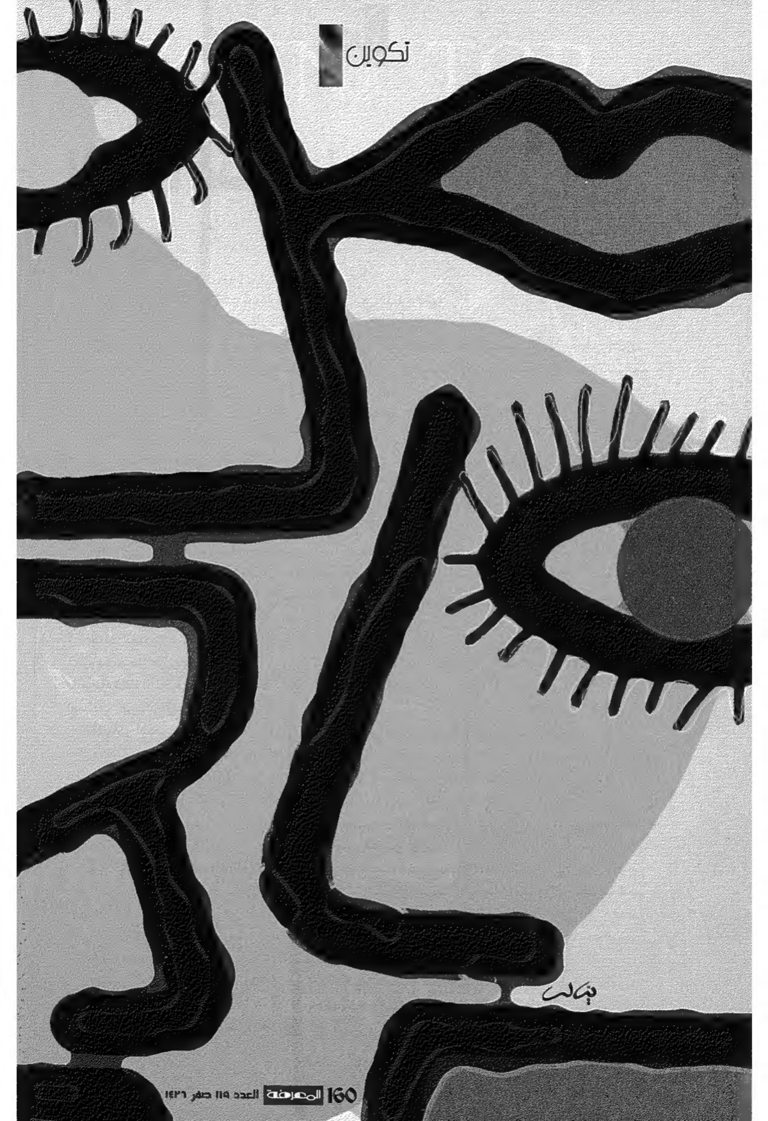
هل يعني هذا الحديث الآنف أن «المعرفة» لم تمر طوال سنواتها التسع الماضية بمنغصات وزوابع ومسائلات تفرضها جرأتها التي اتخذتها منهجًا لها منذ إعادة إصدارها حتى اليوم؟!

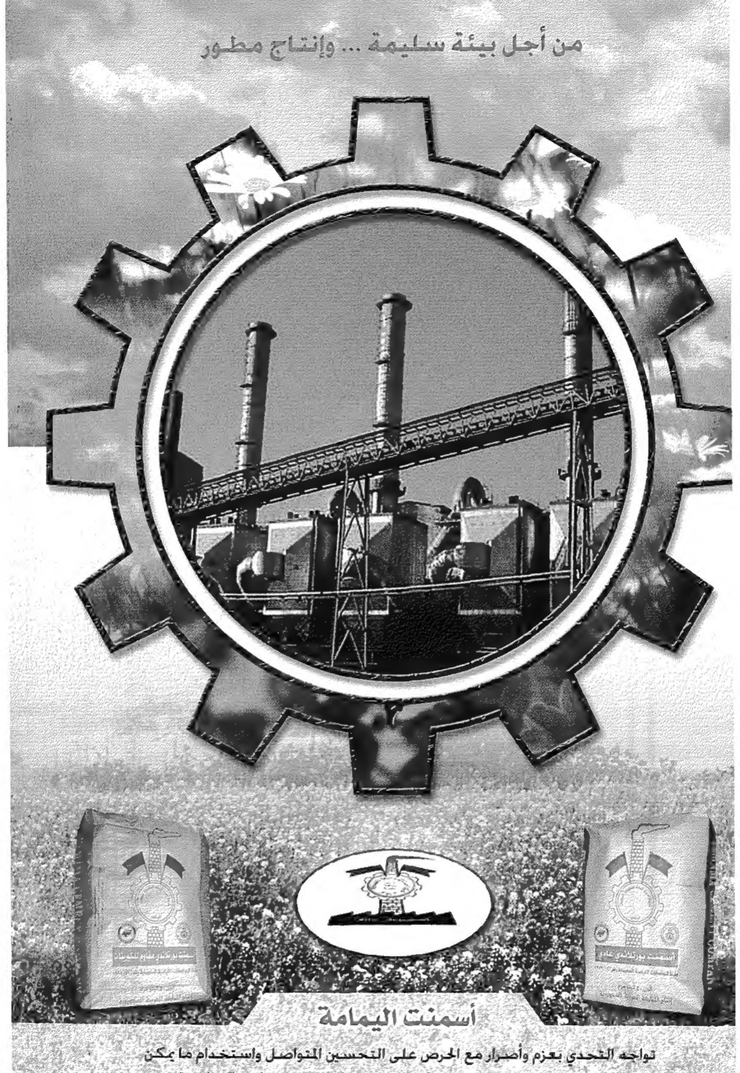
بلى.. هناك حكايات ومواقف قد يأتي الوقت المناسب للحديث عنها وسردها لاحقًا بإذن الله، لكن الدرس الأهم الذي يجب أن أعلنه - الآن دون تأجيل - هو أن كل تلك الحكايات لم تغيّر من منهج المجلة ولا من نهج مشرفها العام معها.

أسوق هذا الحديث اليوم مودعًا به معالي المشرف العام وزير التربية والتعليم سابقًا د.محمد بن أحمد الرشيد، شاكرًا له تفويضه وثقته ودعمه للمجلة وهيئة تحريرها.

ومحييًا به معالي المشرف العام الجديد وزير التربية والتعليم د.عبدالله بن صالح العبيد، متمنيًا له التوفيق والسداد في مهمته الكبرى وزيرًا للتربية والتعليم، ومهمته الصغرى مشرفًا عامًا على مجلة المعرفة ، التي سيمنحها بخبرته وحكمته كل الدعم والمساندة والثقة.

تكوين




من أجل بيئة سليمة ... وإنتاج مطور
أسمنت اليمامة
تواجه التحدي بعزم وأصرار مع الحرص على التحسين المتواصل واستخدام ما يمكن الحصول عليه من تقنيات التحكم في الانبعاثات للمحافظة على البيئة.



جديد
لذيذة ومغذية للأطفال
المراعي
Almarai
وجبة ألبان
لنمو الأطفال
٢٥٪ كالسيوم أكثر من الحليب.